Educar en el asombro

Catherine L'Ecuyer

Plataforma Actual

«Una de las voces más respetadas en el mundo de la educación en España.»
Actualidad Docente

21ª edición **actualizada**

¿Cómo educar en un mundo frenético e hiperexigente?

Educar en el asombro

¿Cómo educar en un mundo
frenético e hiperexigente?

Catherine L'Ecuyer

Plataforma
Editorial

Primera edición en esta colección: octubre de 2012
Vigesimoprimera edición actualizada: septiembre de 2017
Primera edición digital: septiembre de 2017

© Catherine L'Ecuyer, 2012
© del prólogo, Santiago Álvarez de Mon, 2012
© de la presente edición: Plataforma Editorial, 2012

Plataforma Editorial
c/ Muntaner, 269, entlo. 1ª – 08021 Barcelona
Tel.: (+34) 93 494 79 99 – Fax: (+34) 93 419 23 14
www.plataformaeditorial.com
info@plataformaeditorial.com

ISBN: 978-84-15750-84-0

Diseño de cubierta:
Lucía Casado

Fotocomposición:
Grafime

Reservados todos los derechos. Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos. Si necesita fotocopiar o reproducir algún fragmento de esta obra, diríjase al editor o a CEDRO (**www.cedro.org**).

Para Alicia, la cazadora de mariposas.
Para Gabriel, que acerca las hojas de papel a las tijeretas.
Para Nicolas, el cazador de avispones.
Para Juliette… quién sabe qué…
Y para ti, Domingo, que me transmitiste esta sensibilidad por educar en el asombro, dando sentido a lo que considero ahora como el mejor trabajo del mundo, ser madre.

«Cuando muy niños, no necesitamos cuentos de hadas, sino simplemente cuentos. La vida es de por sí bastante interesante. A un niño de siete años puede emocionarle que Perico, al abrir la puerta, se encuentre con un dragón; pero a un niño de tres años le emociona ya bastante que Perico abra la puerta.»

G. K. CHESTERTON

Índice

Prólogo
Introducción Niños… ¿quietos? Adolescentes… ¿motivados?

I. ¿Qué es el asombro?
1. Mamá, ¿por qué no llueve hacia arriba?
2. El aprendizaje se origina… ¿desde fuera o desde dentro?
3. Las consecuencias de la sobreestimulación
4. Las consecuencias sociales del modelo mecanicista
5. Educar *versus* inculcar

II. ¿Cómo educar en el asombro?
6. Libertad interior: el caos controlado del juego libre
7. ¿Tenerlo todo? Establecer y hacer respetar los límites
8. La naturaleza
9. El respeto por sus ritmos
10. La hipereducación: la generación *Baby Einstein*
11. La reducción de la infancia
12. El silencio
13. Humanizar la rutina: el mismo cuento por enésima vez…
14. El sentido del misterio
15. La Belleza
16. El feísmo
17. El papel de la cultura

Conclusión
Una pared de ladrillos o un mosaico hermoso

El ciudadano invisible

Bibliografía
Agradecimientos

Prólogo

«Los niños no son el futuro porque algún día vayan a ser mayores, sino porque la humanidad se va a aproximar cada vez más al niño, porque la infancia es la imagen del futuro.» La autora del libro que tiene en sus manos ha tenido el acierto de recoger literalmente esta cita de Milan Kundera sobre la infancia. Muchos años después de la misma sinceramente no sé si los adultos nos hemos aproximado a los niños, o les hemos robado su infancia y frescura precipitándolos imprudentemente en la volcánica y consumista adolescencia. Pareciera como si los tiempos actuales no estuvieran cómodos con lo característico y distintivo de la infancia. Torpes, hiperactivos y confundidos, la magia e imaginación de los más pequeños nos desarbola, de ahí la tentación de ajustarlos a nuestras razones y prioridades. Como también recoge fielmente Catherine L'Ecuyer, ya advertía seriamente Carl Jung: «Todos nacemos originales y morimos copias». La estandarización y vulgarización es una siniestra tentación a la que se entregan las sociedades menos cultivadas. En ese reduccionismo pasamos de la singularidad del individuo a la previsibilidad de la masa, de su libertad y responsabilidad personales, binomio crucial, a la dilución de su identidad en el colectivismo tribal.

La educación es el argumento central de *Educar en el asombro*. Con sensibilidad pedagógica y sentido de la oportunidad, Catherine L'Ecuyer entra en un asunto delicado y decisivo con coraje y honestidad. Ningún lector bien intencionado le podrá reprochar que se esconde en un conjunto estéril de lugares comunes. Desde el arranque de su texto, preocupada ante el progresivo deterioro de la cuestión educativa, propone el asombro como inexcusable punto de partida de un aprendizaje profundo, exigente, consistente y lúdico. Apoyada en pensadores y pedagogos de prestigio, reivindica que la educación es un viaje desde el interior de la persona hacia el exterior de su entorno, aventura maravillosa en la que los docentes tienen el rol de meros facilitadores. En lugar de inculcar sus conocimientos y teorías, de adoctrinar, deben ser estímulos potentes del

motor interior de los niños. Inherente a ellos es observar, preguntar, escuchar, probar, decidir, hacer, actuar, errar, aprender, repetir, corregir, levantarse, los pasos y fases que en nuestras primeras correrías dábamos con naturalidad y confianza. Desde una observación limpia y aséptica, sin pantallas mentales e ideológicas que distorsionen la realidad, el asombro es el padre imprescindible, y la duda, la madre discreta que lo acompaña. Esto explica la importancia del misterio en la vida de los niños, en su desarrollo y aprendizaje. «El misterio es la cosa más bonita que podemos experimentar. Es la fuente de todo arte y ciencia verdaderos.» Palabras de Einstein con las que la autora se acompaña. Nótese que un científico tan cualificado y excepcional habla de arte. Esto ayuda a entender y calibrar el significado de su siguiente afirmación: «La mente intuitiva es un regalo sagrado y la mente racional es un fiel sirviente. Hemos creado una sociedad que rinde honores al sirviente y ha olvidado el regalo». El orden de los factores altera el resultado final, y mucho me temo que es peor.

¿Qué es la intuición? ¿Dónde vive? ¿Cómo surge? ¿Qué la precede? ¿Pensamiento, estudio, trabajo, repetición, perseverancia, entrenamiento, voluntad, análisis? Desandado ese inevitable camino, ¿cuándo y por qué tenemos esa ocurrencia? ¿Cuándo nuestra mente accede a sus dimensiones más sublimes e inefables? La autora, consciente de la alergia de esta sociedad a formularse cuestiones incisivas, denuncia el trato de la educación moderna en la obtención de respuestas plausibles. La dictadura de la cantidad de información sobre su calidad, la banalización y fugacidad de las relaciones, la tiranía de la Red hasta en las cuestiones más íntimas, la escasez de un tiempo proclive al encuentro, la pérdida de espacio intelectual, emocional y moral, la ausencia de un silencio reparador, son algunos de los factores que Catherine L'Ecuyer reprueba en nuestros días.

En su valiente diagnóstico del momento presente, en su rescate de una infancia sometida a la burrancia de sus mayores, solicita un tiempo de calidad donde jugar y disfrutar sean determinantes. Viendo la agenda de algunos niños, parecen ejecutivos estresados y desorientados, almas atormentadas en las que la concentración, la curiosidad y el interés se retiran asustados en plena vorágine digital. Por este motivo la autora confiere al asombro una función crucial en el proceso de convertirse en persona cabal, libre e independiente. Libro incómodo y oportuno, se agradece su presencia en estanterías más dadas a la superficialidad y el convencionalismo.

SANTIAGO ÁLVAREZ DE MON

Profesor del IESE y autor de *Aprender de la pérdida* y *Con ganas, ganas*, entre otros libros.

Introducción
Niños… ¿quietos?
Adolescentes… ¿motivados?

> «¡Motívame, por favor!», pide desesperadamente Elisa a su profesora de bachillerato. «Estoy aburrida, mamá, no me apetece hacer nada», se queja Elisa recién llegada del cole, mientras hace zapping con la mirada perdida, apáticamente tumbada en el sofá del comedor.

Los padres y los claustros de profesores de colegios y de universidades dedican cada vez más tiempo a responder a la gran pregunta: ¿qué podemos hacer para motivar a nuestros hijos, a nuestro alumnado? En casa, adquirimos el último arsenal para tenerles divertidos: juegos de consolas, ordenadores, tabletas, *smartphones*, televisores en su habitación, DVD en el coche… En el colegio, en la universidad, todos los medios valen para divertir a la clientela estudiantil: PowerPoint, Flipped Classroom, pantalla digital, tabletas… Quizá falte poco para que los colegios y las universidades pidan como requisito imprescindible para la contratación de profesores destreza en el baile o en el canto para añadir «vidilla» a sus clases.

Como dice Neil Postman, «los educadores, desde la primaria hasta la universidad, están aumentando el estímulo visual en sus lecciones; reducen el volumen de explicaciones a las que sus alumnos deben atender; confían menos en la lectura y en los trabajos escritos; y, de mala gana, están llegando a la conclusión de que el principal medio para conseguir el interés de los estudiantes es el entretenimiento» (*Divertirse hasta morir*). Es la era del espectáculo, por lo que, a veces, parece que educadores y padres pertenezcamos más al sector del entretenimiento que al de la educación.

¿Y por qué? A primera vista constatamos que el tiempo de concentración y de atención de nuestros hijos es cada vez más corto. A menudo encontramos la causa de estos problemas en el cada vez más común diagnóstico de trastorno de hiperactividad y déficit de atención (TDAH), una de las primeras causas de consultas por trastorno psicológico hoy en día. Curiosamente, las causas y las soluciones que se aportan al TDAH han sido objeto de mucho debate desde la década de 1970; el TDAH es uno de los trastornos más controvertidos. En Estados Unidos, los casos de TDAH se han multiplicado por diez en un periodo de veinte años y según el Departamento de Salud y Servicios Sociales norteamericano, el efecto genético explica solo una pequeña parte del trastorno, lo que atribuiría a los factores no genéticos un papel importante.[1] Hasta ahora, la ciencia no ha podido dar una explicación exhaustiva convincente del origen del TDAH, y el debate sigue abierto.

Por otro lado, las abuelas constatan que los niños de más de tres o cuatro años «no son como los niños de antes». No sé cómo eran los niños de antes, pero me acuerdo de que los niños de mi generación no nos subíamos por las paredes como la gran mayoría de los niños de hoy en día. Éramos capaces de aguantarnos delante de un plato de chocolatinas hasta que nos daban luz verde para comer, sabíamos estarnos quietos en las tiendas y en las salas de espera, escuchábamos a nuestros padres –por lo menos cuando se ponían un poco serios–, teníamos nuestros ratos de juegos libres en silencio, nos entreteníamos con objetos sencillos y corrientes, no nos pasábamos todo el día buscando sensaciones nuevas y no recuerdo que ningún niño de mi clase estuviese medicado por hiperactividad, déficit de atención o trastorno de ansiedad.

> «¡Quiero marcha!», grita Alex en la sala de espera del pediatra, tirando las revistas por el suelo mientras salta de una silla a otra. Su madre corre al mostrador para pedir que cambien el canal de la televisión que está colgada en la pared de la sala de espera. Ya se ve que a Alex, de cinco años, *La Abeja Maya* no le emociona. Cambian los dibujos animados por unos «muy, pero muy animados», japoneses con las caras tétricas y en los que se ve a los protagonistas golpearse. «Pero no pasa nada –piensa su madre–, solo son dibujos…» Alex se relaja, hipnotizado por la pantalla.

El desesperado «¡motívame, por favor!» de Elisa y el frenético «¡quiero marcha!» de Alex resuenan en los oídos de todos los padres y educadores como un grito de protesta

de la naturaleza ante algo que se le ha impuesto en contra de lo que necesita. Es que la naturaleza nunca perdona… Pero ¿qué les hemos impuesto a estos niños en contra de su naturaleza? Para responder a la pregunta, tendríamos que preguntarnos también: ¿cómo es la naturaleza de un niño?, ¿cómo aprende?, ¿cuál es su motor?, ¿cómo se motiva?, ¿qué necesita?

«Todas las personas grandes han sido niños antes. Pero pocas lo recuerdan», decía el principito. Intentémoslo. Demos marcha atrás un momento. Marcha atrás en la vida de Elisa, la estudiante que pide educadamente, pero con desesperación, a su profesora de bachillerato que esta la motive «por favor». Marcha atrás en la vida de Alex, un niño que se aburre con el silencio y el ritmo de Maya, de Willy y de Flip. Esta alumna de dieciséis años y este niño de cinco… ambos fueron alguna vez bebés de seis meses, niños pequeños de uno, de dos años de edad. ¿Acaso Elisa pidió a su madre que la motivara «por favor» para aprender a hablar, a gatear hacia los enchufes, para ponerse de pie y tirar del mantel, para jugar, para dar sus primeros pasos? ¿Acaso Alex necesitaba algo más que el ruido del viento en la hierba, el descubrimiento de su propia sombra, algo más que un sencillo cuento de su madre para asombrarse?

Los niños pequeños no necesitan que les motivemos a priori. Veamos. El día de Reyes, ¿con qué juegan más nuestros hijos desde los seis a los veinticuatro meses? Gatean, arrastrando el lazo del paquete y jugando con ilusión con el papel de embalaje. El juguete se queda atrás. Corren detrás del globo que habíamos puesto en el manillar de la bicicleta que les dejaron los Reyes, gritando: «¡Los Reyes se han bebido el agua!». Se quedan asombrados observando la caída lenta del globo al suelo. Por la mañana, cuando los llevamos con prisas al colegio, se fijan en un objeto insignificante, pero brillante, en el camino hacia clase.

–¡Espera, mamá! ¡Mira esto!

–¡Corre, que no hay tiempo! –les respondemos.

Si nos fijamos bien, constatamos que los niños pequeños tienen un sentido del asombro realmente admirable y sorprendente ante las cosas pequeñas, los detalles que forman parte de lo cotidiano. El ruido que hace el papel de embalaje de un regalo, la espuma del baño que se les queda pegada a los deditos, las cosquillas que hacen las patitas de una hormiga en la palma de la mano, lo brillante de un objeto encontrado en la calle. Este

sentido del asombro del niño es lo que le lleva a descubrir el mundo. Es la motivación interna del niño, su estimulación temprana *natural*. Las cosas pequeñas mueven al niño a aprender, a satisfacer su curiosidad, a ser autónomo para entender los mecanismos naturales de los objetos que le rodean, a través de su experiencia con lo cotidiano, motu proprio. Tan solo tenemos que acompañar al niño proporcionándole un entorno favorable para el descubrimiento.

Cuando presentamos al niño pequeño estímulos externos de manera que estos suplantan su asombro, anulamos su capacidad de motivarse por sí mismo. Sustituir lo que mueve a la persona es anular su voluntad. Al final, el niño se apalanca y no es capaz de ilusionarse ni asombrarse por nada. Tiene el deseo bloqueado. En algunos casos, su adicción a la sobreestimulación le llevará a buscar sensaciones cada vez más fuertes, a las que también se acostumbrará, algo que le llevará a una situación de apatía sostenida, de falta de deseo, de aburrimiento.

¿Cómo conseguir en cambio que un niño, y luego un adolescente, haga las cosas con ilusión, pueda estarse quieto observando con calma a su alrededor, piense antes de actuar, tenga interés por conocer lo que le rodea, esté motivado para aprender?

Puede que la clave se encuentre resumida en una frase escrita hace más de siete siglos por Tomás de Aquino: «El asombro es el deseo para el conocimiento». ¡Eureka! ¡Hace falta dejar trabajar y proteger el asombro! Si el asombro es el deseo para el conocimiento, entendemos que Elisa, con tan solo seis meses, pueda, sin que nadie la *motive* o la empuje desde fuera, tener la fuerza interna y el empeño necesarios para coger ese juguete que apenas alcanza, porque *la asombra*. Si el asombro es el deseo por el conocimiento, entendemos cómo Elisa, con dos años, puede encontrar la motivación interna para pronunciar palabras nuevas. Entendemos por qué Alex tiene suficiente marcha solo con buscar la cara que se corresponde con una voz que oye en la calle, al quedarse concentrado admirando a un caracol subir por un cristal, al encontrar la relación que existe entre el movimiento de su cuerpo y el de la sombra que proyecta este sobre el suelo mientras camina de espaldas al sol. Todos estos fenómenos les sobrepasan, les asombran… Dejemos a los expertos en neurociencia, en lingüística infantil y en psicología evolutiva que investiguen los intríngulis relacionados con los mecanismos del aprendizaje del lenguaje y de otros ámbitos cognitivos. No viene al caso aquí porque no estamos contemplando el mecanismo, sino el origen. Nos interesa lo que

mueve a Elisa a aprender, queremos entender de dónde viene y bajo qué condiciones actúa.

El asombro es lo que suscita interés por parte de las personas. Según un reciente estudio,[2] lo que hace que una historia se transmita más rápidamente en la Red es el asombro que provoca en sus lectores. En el estudio, realizado por la Universidad de Pennsylvania, se analizó una serie de variables con respecto a la comunicación de varios artículos del *New York Times* durante un periodo de más de seis meses. Contrariamente a la creencia popular según la cual la gente buscaría contenidos cortos, historias superficiales, frívolas, escabrosas o morbosas, los que tuvieron más éxito fueron los contenidos más positivos, más largos y que provocaron asombro en sus lectores. El estudio define asombro como «una emoción de trascendencia personal, un sentimiento de admiración y de elevación frente a algo que supera a uno. Invoca la apertura y la ampliación del espíritu y una experiencia que hace que uno pare para pensar». Ese es todo un descubrimiento para el mundo del marketing *online* y para los autores de ficción. Pero puede que lo sea también desde el punto de vista de la persona, y más especialmente desde el ámbito de la pedagogía. El asombro es lo que suscita interés. ¿Y si el asombro no fuera un mero sentimiento? ¿Y si fuera, como dice Tomás de Aquino, el principio del conocimiento? ¿Y si el asombro preexistiera como algo innato en la persona? Si es así, entonces este descubrimiento tiene implicaciones mucho más allá del marketing *online*. Puede que hayamos dado con una realidad, el asombro, que trabaja demasiado a ciegas, por no encontrar con qué ponerse en marcha…, contenidos bellos, de calidad y que amplíen los horizontes de la razón.

Está bien documentado que la organización neurológica –la estructura física del cerebro, o su disco duro, para hablar coloquialmente– juega un papel clave en el desarrollo del niño. Pero ¿la organización neurológica es *el motor* del niño? Los que defienden esta postura puramente materialista del ser humano también defienden una educación mecanicista. Esta ve al niño como una materia prima sobre la que se trabaja para convertirla en lo que queremos que sea. Según la educación mecanicista no hay naturaleza, todo es *programable*. Los educadores mecanicistas se empeñan en bombardear a los niños con estímulos externos –desde fuera hacia dentro– para diseñar sus circuitos neuronales con el fin de conseguir el *niño a la carta*, tanto desde el punto de vista de su comportamiento como cognitivo. Creen que el niño depende exclusivamente del entorno para aprender.

Según avanzan la neurociencia y la pedagogía, cada vez son más los que coinciden en que el motor del niño, el origen de lo que lo pone en marcha, va más allá de la organización neurológica. Cada vez son más los que piensan que el origen del movimiento es algo intangible, inmaterial. Los griegos ya decían que el principio de la filosofía era el asombro, la primera manifestación de aquel intangible que mueve al ser humano: el deseo para el conocimiento. Miles de años después, una de las más reconocidas pedagogas de todos los tiempos, Maria Montessori, hacía hincapié en la importancia del asombro en el aprendizaje del niño. En los últimos años, la neurociencia confirmó a Montessori, cuestionando muchos de los paradigmas educativos mecanicistas.

Entonces, si érase una vez una Elisa y un Alex con asombro, ¿luego qué pasó?, ¿cómo lo perdieron?, ¿qué ocurrió cuando el asombro se ausentó?, ¿qué podemos hacer para que Elisa y Alex lo recuperen? Responder a estas preguntas es explicar cómo educar en el asombro. Es lo que haremos en las páginas de este libro.

I.
¿Qué es el asombro?

1.
Mamá, ¿por qué no llueve hacia arriba?

> «En cada niño, todas las cosas del mundo son hechas de nuevo y el Universo se pone de nuevo a prueba.»
>
> G. K. CHESTERTON

Hemos visto que el motor de la motivación del niño es el asombro. Pero ¿por qué los niños se asombran ante la realidad? ¿Qué es lo que hace que se asombren ante lo que les rodea? Intentemos desmenuzar el mecanismo del asombro con ejemplos prácticos.

En *Alicia en el país de las maravillas*, justo antes de encontrar el coraje para poder conseguir lo imposible –vencer al dragón–, Alicia le decía al Sombrerero Loco: «A veces, consigo pensar hasta seis cosas imposibles antes de desayunar». El país de las maravillas es el país de lo imposible: un gato que habla, un pastel que hace crecer, un conejo que se preocupa por la hora…, una muestra infinita de imposibilidades. Desde luego, un país visto desde los ojos del niño.

La capacidad que tienen los niños para pensar en cosas imposibles es maravillosa. «Mamá, ¿por qué no llueve hacia arriba?» «¿Por qué las abejas no confeccionan dulce de leche y jarabe de arce?» «¿Por qué las hormigas no son perezosas?»

Estas preguntas nos suelen incomodar por varias razones. No hay tiempo que perder con semejantes ocurrencias. No son preguntas útiles. ¿Qué más da de dónde venga el dulce de leche, el jarabe de arce y quién lo hace o cómo lo hace? Nos inquietamos porque nuestro hijo está perdiendo el tiempo, en vez de hacer cosas que son realmente importantes, como por ejemplo aprender chino o interesarse por la astronomía. Además,

pensamos que los niños piden una explicación a algo que no la tiene o, todavía peor, que desean cambiar el orden establecido de las cosas. Hasta puede ser motivo de preocupación. ¿Será normal mi hijo? ¿Cómo le pueden surgir tales ideas? ¿Quién se lo habrá metido en la cabeza? ¿Tiene quizá demasiado tiempo libre?

Cuando nuestros hijos de dos, tres o cuatro años nos bombardean con preguntas que nos parecen ilógicas, no piden ni reclaman una respuesta. No quieren cambiar el orden establecido de las cosas. Es su manera de admirarse ante una realidad que *es*, pero… que sencillamente podría *no haber sido*. Platón decía que el asombro es el principio de la filosofía. Así que cuando estas preguntas imposibles surgen en las cabecitas de nuestros hijos ¡es que están filosofando! Los niños filosofan, se asombran ante cualquier realidad, por el mero hecho de que «sea», y se sorprenden ante cada una de las modalidades del «ser» o de las leyes naturales de nuestro mundo. Cuando nace un bebé, ve a su madre, luego a su padre, luego descubre a su hermano, luego a una niña, una abuela, un señor que pasa por la calle, una flor, un insecto, una piedra, la luna, una sombra, la gravedad, la luz, un sueño… Como decía Chesterton, «en cada una de estas deliciosas cabezas se estrena el Universo, como en el séptimo día de la creación».

El asombro es el deseo para el conocimiento. Ver las cosas con ojos nuevos permite quedarnos prendados ante su existencia, deseando conocerlas por primera vez o de nuevo. Los niños pequeños se asombran porque no dan el mundo por supuesto, sino que lo ven como un regalo. Este pensamiento metafísico es propio de la persona que constata que las cosas *son*, pero podrían *no haber sido*. Somos –el mundo es– contingentes. Si dejamos de existir, el mundo sigue… Sin embargo, participamos de algo más grande… el mecanismo natural del asombro es precisamente lo que nos permite trascender de lo cotidiano y llegar a ello. Y consecuentemente, nos lleva a una actitud de profunda humildad y agradecimiento.

El asombro es un mecanismo innato en el niño. Nace con él. Pero para que el asombro pueda funcionar bien, el niño debe encontrarse en un entorno que lo respete. Y eso ¿cómo se hace? Es lo que explicaremos en las páginas de este libro.

Pero antes de seguir, haremos un inciso. ¿Qué dicen la pedagogía y la neurociencia del asombro? Nunca se han pronunciado directamente al respecto, porque el asombro es una realidad intangible que la ciencia no puede identificar, ni medir. Pero ¿qué dice la ciencia del origen del proceso cognitivo? ¿Es cierto que nace del deseo de conocer? ¿O

el proceso de aprendizaje es completamente dependiente del entorno? ¿El aprendizaje se inicia desde dentro, o bien desde fuera de la persona?

2.
El aprendizaje se origina… ¿desde fuera o desde dentro?

> «Hay 3 tipos de personas en el mundo: los inamovibles, los movibles y los que se mueven.»
>
> BENJAMIN FRANKLIN

> «Para expandir nuestras perspectivas sobre temas con los cuales no estamos directamente implicados, podemos leer a autores cuyas opiniones son opuestas a las nuestras, pero si se trata de nuestro propio hijo, nos gusta consultar a autores cuyas perspectivas son más cercanas a las nuestras. Para ser padres aceptables.»
>
> BRUNO BETTELHEIM,
> autor y psicólogo infantil

¿Cómo se desarrolla el niño? ¿Tiene en sí mismo lo que hace falta para poder desarrollarse dentro de un entorno normal, o bien depende exclusivamente de la intervención de estímulos externos? ¿El aprendizaje del niño arranca *desde dentro, en contacto con la realidad*, o bien se lleva a cabo exclusivamente *desde fuera*, mediante el bombardeo de estímulos externos al que está pasivamente sujeto? ¿Dónde se origina el proceso? ¿En el niño? ¿O en la fuente de estimulación?

Se han dedicado a responder a esta pregunta miles de pedagogos, psicólogos y neurocientíficos en el último siglo. En la primera mitad del pasado siglo, Montessori causó una revolución en el mundo pedagógico cuando habló de los periodos sensibles

del niño en los primeros años de vida, especificando que la educación consistía en un desarrollo cuyo protagonista era el niño. Ella afirmaba que el proceso se iniciaba dentro del niño, a través de lo que llamó «fuerza resistible», mientras el entorno y el maestro son meros facilitadores.

> La causa transformadora y la guía de la transformación es una: «el niño». Nuestro fin es el de llevar al centro su personalidad, dejarla «obrar», permitirle y facilitarle una expansión libre y armoniosa conforme a la ley de su propia vida.[3]

Este enfoque causó escándalo en algunos pedagógos de la época, por chocar contra el rígido, y a veces utilitarista y conductista, enfoque del sistema educativo.

En 1914, un pedagogo con mucha influencia, Heard, publicó un documento[4] que denunciaba a Montessori por presentar la educación como un proceso de desarrollo, de eclosión, del potencial del niño. Entre otras muchas más críticas, Heard no estaba de acuerdo con que la libertad sea una condición necesaria para el desarrollo del niño.

Ahora, sabemos que Montessori tenía razón, pero para muchos pedagogos de la época, era algo revolucionario. Heard afirmó que el juego libre que proponía Montessori no permitía «asegurar la adquisición del conocimiento y de las habilidades» en función de los hitos que, por consenso, se consideraban necesarios para un niño que entra en primaria.[5] Es interesante, porque desde el punto de vista mecanicista –*desde fuera*–, el punto de partida siempre son los hitos. Primero se establecen unos hitos –en función de lo que la sociedad considera útil,[6] o bien en función de lo que hace o sabe un niño por término medio– y luego se ponen en marcha los métodos para que cada niño alcance estos hitos. Los hitos son necesarios para que se cumpla el calendario, puesto que, según el punto de vista mecanicista, todo es programable.

A partir de la década de 1940, una serie de psicólogos[7] marcaron el curso de la neuropsicología y de la psicología del desarrollo humano con un conjunto de experimentos realizados con ratas. Uno de ellos concluyó que las ratas que se adiestraban como animales de compañía conseguían mejores resultados a la hora de resolver problemas que las ratas que estaban en jaulas. Otro experimento comparó a un grupo de ratas que vivían en jaulas con otras que estaban rodeadas de juguetes, túneles, escaleras, ruedas, etc., y constató que existía un aumento en el volumen del córtex cerebral de las ratas que se encontraban en un entorno enriquecido. Estos experimentos y

otros que siguieron realizados con seres humanos dieron lugar a la teoría de la plasticidad del cerebro y, gracias a ella, desapareció la creencia popular según la cual el cerebro era un órgano con una estructura fija en el momento del nacimiento. La plasticidad del cerebro confirmó la importancia que daba Montessori a las experiencias sensoriales en la época sensible de los cero a los tres años.

Estos hallazgos se acompañaron de numerosos estudios realizados en orfanatos, en los que había ausencia de estimulación o esta era muy escasa, y en los que se informaba de varios trastornos psicológicos y de aprendizaje, como el TDAH, por ejemplo.

Empezaron a sonar las alarmas y a iniciarse en Estados Unidos programas de intervención temprana para niños en las siguientes situaciones de riesgo: 1) niños pertenecientes a un colectivo socioeconómico bajo, 2) niños con trastornos que comportan un retraso en el desarrollo, y 3) niños en situación de riesgo como consecuencia de un parto prematuro.

En 1964, nacía en Estados Unidos el programa Head Start (que quiere decir «Inicio con ventaja») para atender a los niños pertenecientes al colectivo de riesgo arriba enumerado a través de una intervención temprana durante sus primeros cinco años de vida. Los miles de millones de dólares que se invirtieron en este programa dieron lugar a numerosos estudios, para establecer el éxito de la intervención temprana en niños en situaciones de riesgo. Algunos concluyeron que no existían beneficios, mientras que otros afirmaban que se habían detectado algunas mejoras, pero no para todas las edades, no siempre sostenibles y no en todos los ámbitos.[8] Ningún estudio fue contundente.

Estos programas diseñados solo para niños en situación de riesgo, llamados *early intervention* –que quiere decir «intervención a tiempo»–, se trasladaron a niños sanos y normales en algunos países, especialmente en los países latinos, con la denominación de programas de *estimulación temprana* –dudosa traducción de *early intervention*–. Para este tipo de estimulación, tal y como se lleva a cabo normalmente, el punto de partida son los hitos. Todas las áreas del niño deben ser adecuadamente estimuladas para poder desarrollarse de acuerdo con su edad. Si el niño no cumple con los hitos previamente marcados en algún área, se efectúa una acción correctiva que suele consistir en unos ejercicios que tienen como objetivo normalizar el área en la que se ha detectado un retraso en el niño. Según este método, el niño es un ente movido desde fuera –el proceso de aprendizaje se inicia *desde fuera de la persona*–. La premisa de este método es que

cuanto antes y más, mejor, por lo que se aconseja a los padres *estimular al niño todo lo que puedan*.

Hasta la fecha, no se conocen estudios que justifiquen el éxito de la estimulación temprana con niños sanos y normales.[9] Es más, existen estudios que confirman que la clave a la hora de tener una mejor preparación para el proceso cognitivo y un buen desarrollo de la propia personalidad reside en la calidad de la relación que el niño tiene con su principal cuidador durante los primeros años de vida. Quince años de investigación sobre la importancia del vínculo de apego entre el niño y su principal cuidador lo confirman.[10] Arrancar a un niño normal y sano de un entorno familiar con la excusa de «estimularle» para conseguir mejores resultados es un grave error. «Cuanto antes y más, mejor» es un mito que la ciencia ha denunciado más de una vez.

En 2007, el Consejo de Investigación Económico y Social de Inglaterra publicó un documento en el que participaron diecisiete expertos de varias universidades europeas interesados por el diálogo entre la neurociencia y la educación. En él se afirma lo siguiente:

> En contra de la creencia popular, no existen evidencias neurocientíficas que justifiquen empezar la educación formal cuanto antes.[11]

El documento explica, entre otras cosas, que la plasticidad del cerebro es un fenómeno que dura toda la vida, no solo durante los primeros años. Además, los experimentos con ratas *no* demuestran que el enriquecimiento del entorno tenga efectos sobre el desarrollo del cerebro, más bien apuntan a que la ausencia total de estímulos perjudica el aprendizaje. El entorno natural de las ratas es mucho más rico que unas jaulas con ruedas y túneles. El entorno familiar natural de los niños no es un entorno con ausencia total de estímulos. En definitiva, hay evidencias que confirman que la ausencia de estímulos puede perjudicar al niño, pero, por el contrario, no hay evidencias que demuestren que el enriquecimiento de un entorno normal con más estímulos pueda mejorar su desarrollo. Es más, como veremos a continuación, empieza a haber ciertas evidencias de que una sobreestimulación puede crear problemas, como, por ejemplo, la inatención, la impulsividad y la pérdida del interés por aprender.

En el mismo documento, se advierte sobre los programas comerciales, como por ejemplo Brain Gym®, fundamentados en la falsa creencia de que se puede influir en los

mecanismos neurológicos, como por ejemplo la lectura, a través de ejercicios físicos específicos como el gateo y la braquiación, que pretenden equilibrar los hemisferios cerebrales. Hasta la fecha nunca se ha podido establecer científicamente que estos programas u otros similares den resultados.[12] Algo parecido ocurre con los miles de juegos, DVD, CD y videojuegos que pretenden mejorar la inteligencia de nuestros hijos y que alimentan la creencia popular al respecto.[13] Según una encuesta realizada en Estados Unidos, el 62 % de los padres cree que los juegos educativos, como por ejemplo los libros que hablan, son muy importantes para el desarrollo intelectual de los niños, el 49 % dice lo mismo de los DVD educativos y el 43 % de los videojuegos.[14] La industria del entretenimiento infantil norteamericana tiene medios poderosos para convencer a los padres de los beneficios de sus productos. Por ejemplo, solo las ventas de DVD para niños en edad preescolar ascendían a 500 millones de dólares en el año 2004, nada menos que el 30 % de la cuota de mercado de la industria.[15] Por otro lado, varios estudios demuestran que no existe relación alguna entre el consumo de estos productos y el aprendizaje del lenguaje o de otros idiomas.[16] Algunos incluso llegaron a establecer una relación entre el consumo de DVD con pretensiones educativas y una disminución en el vocabulario de los bebés y en su desarrollo cognitivo.[17] De hecho, la Academia Americana de Pediatría recomienda evitar que los niños usen medios digitales hasta los dos años por considerar que los estudios apuntan a que se producen más efectos negativos que positivos. Señala asimismo que los estudios recientes *no* han encontrado pruebas de que existan beneficios desde el punto de vista educativo en los niños de menos de 18 meses; en cambio, existen estudios que advierten del peligro potencial de las pantallas sobre la salud y el desarrollo de los niños pertenecientes a este grupo de edad.[18] La recomendación añade que los niños de 2 a 5 años no deberían usar los medios digitales más de una hora al día, y con la supervisión de un adulto. Indica que el contenido ha de ser de calidad y no demasiado rápido. Advierte sobre la tentación de usar los medios digitales para calmar al niño, ya que hacerlo podría impedir que este desarrolle la capacidad de autorregularse. Recomienda que no se usen los medios digitales durante la hora antes de dormir, y nunca durante la noche. Insiste en que los cuartos de dormir, las comidas y los tiempos de juego sean libres de pantalla. Concluye que los padres no han de sentirse presionados por adelantar el uso de la tecnología, ya que se trata de interfaces intuitivos de uso, y que los niños aprenderán rápidamente a

usarlas cuando llegue el momento oportuno. En definitiva, nuestros hijos no necesitan estímulos tecnológicos para su buen desarrollo. Entonces, ¿qué es lo que necesitan?

En 1999, Dan Siegel, experto mundial en neurociencia de la Universidad de California en Los Ángeles, nos da la clave. Afirma lo siguiente:

> No hay necesidad de bombardear a bebés o niños pequeños (o a nadie) con una estimulación sensorial excesiva con la esperanza de «construir mejores cerebros». Se trata de una mala interpretación de la literatura sobre la neurobiología –que, de alguna manera, «más es mejor»–. Sencillamente, no es así. Los padres y los otros cuidadores pueden relajarse y dejar de preocuparse por proporcionar una gran cantidad de bombardeo sensorial a sus hijos. La sobreproducción de conexiones sinápticas durante los primeros años de vida es suficiente en sí para que el cerebro pueda desarrollarse adecuadamente dentro de un entorno medio que proporciona la cantidad mínima de estimulación sensorial […].

Y añade:

> *Más importante que un exceso de estimulación sensorial durante los primeros años de desarrollo son los patrones de interacción entre el niño y el cuidador*. La investigación sobre el apego sugiere que la interacción interpersonal colaborativa, no la estimulación sensorial excesiva, sería la clave de un desarrollo saludable.[19]

Entonces constatamos que el proceso se inicia desde dentro del niño y se realiza a través de la experiencia con la realidad que le rodea, principalmente a través de las relaciones humanas, afirma Siegel. Según este autor, existe un mecanismo *en el niño* que permite su desarrollo cerebral. Afirma también que detrás del proceso de desarrollo de lo que forma el cerebro, actúa un principio no material, tan real como el pulmón o como el corazón, dice, pero que no se puede ver con los aparatos tecnológicos modernos por tratarse de una realidad intangible que algunos llamarán espíritu, otros energía, otros intelecto, otros alma. No es casualidad que los líderes espirituales del mundo se interesaran por los hallazgos de Siegel. En 1999, Juan Pablo II invitaba a Dan Siegel a dar una conferencia en el Vaticano titulada «Hacia una biología de la compasión».[20] En 2009, Siegel compartía panel en una conferencia titulada «Bases científicas de la compasión» con el Dalai Lama.

Sean cuales sean nuestras creencias, la gran mayoría de los padres, científicos y educadores compartimos el punto de vista según el cual el motor del ser humano es algo intangible. Platón ya decía que el principio de la filosofía era el asombro, la primera manifestación de aquel intangible que mueve al ser humano, «el deseo para el conocimiento», decía Tomás de Aquino. Chesterton hablaba del asombro como un motor, no como la consecuencia de un estímulo externo: «Esta facultad elemental de asombro no es, sin embargo, un hábito fantástico creado por los cuentos de hadas, sino que, al contrario, de ella parte la llama que ilumina los cuentos de hadas».[21] Es cierto que aquel intangible al que se refiere Siegel no se puede medir con instrumentos tecnológicos modernos, pero puede que ahora la neurociencia haya confirmado a Platón, Tomás de Aquino y Chesterton de alguna forma, viendo que la organización neurológica en sí no llega a explicarlo todo. Si es así, y pensamos que lo es, nos damos cuenta de lo revolucionario de este descubrimiento. Constatamos hasta qué punto el asombro tiene un papel clave en el desarrollo del niño y cómo puede perjudicarle perderlo en su infancia. Si es verdad que el niño no necesita más que una «estimulación mínima… en un entorno normal», como afirma Siegel, entonces nos podemos hacer la siguiente pregunta: ¿qué pasa si se estimula *desde fuera* a un niño de forma sostenida?

3.
Las consecuencias de la sobreestimulación

«Estamos haciendo transitar a nuestros niños por la educación, anestesiándoles. Y creo que deberíamos hacer exactamente lo opuesto. No debemos encerrarlos, debemos despertarlos a lo que llevan dentro de ellos.»

SIR KEN ROBINSON, autor de *El elemento*

«Lo que la información consume es bastante obvio. Consume atención del que la recibe. Consecuentemente, una gran cantidad de información crea un empobrecimiento de la atención.»

HERBERT SIMON, premio Nobel (la cita es del año 1970, antes de la introducción de Internet)

Si el aprendizaje del niño se inicia desde dentro, ¿cuáles son las consecuencias de actuar como si el motor naciera desde fuera, estimulando al niño todo lo que se pueda? ¿Qué ocurre si damos a los niños una estimulación sostenida que no necesitan?

No solo está demostrado que el bombardeo externo de estímulos no hace niños más listos,[22] sino que, en los últimos años, han empezado a surgir estudios que relacionan la sobreestimulación con problemas de aprendizaje. En 2011, uno de los expertos mundiales en la relación que se establece entre contenidos televisivos y desarrollo infantil, Dimitri Christakis, director del Centro para la Salud, el Comportamiento y el Desarrollo Infantil estadounidense, comenta en la prestigiosa revista *Pediatrics*[23] un

estudio que relaciona al visionado del programa Bob Esponja con problemas de aprendizaje y de autocontrol.

Dividieron a una clase de niños de 4 años en tres grupos. El primer grupo fue expuesto a 9 minutos del frenético programa de Bob Esponja, el segundo a 9 minutos del tranquilo programa de Caillou, y los niños del tercer grupo estuvieron dibujando. Todos los niños pasaron unas pequeñas pruebas después de haber estado separados y aquellos expuestos a Bob Esponja obtuvieron 12 puntos menos que los demás niños. Luego, los niños expuestos a Bob Esponja solo pudieron esperar 2 minutos y medio antes de comerse la merienda, mientras que los que estuvieron expuestos a Caillou y los que dibujaban pudieron esperar tranquilamente 4 minutos. El estudio tiene sus limitaciones, por el tamaño reducido de la muestra y porque no se ha averiguado si las consecuencias eran sostenibles en el tiempo. Lo que sí sabemos es que la sobreestimulación está presente de forma sostenida en el entorno en el que se encuentran la gran mayoría de los niños de hoy en día.

Christakis opina que el problema se encuentra en que Bob Esponja tiene un ritmo extremadamente rápido para los niños pequeños. Lo mismo sucedería entonces también con otros contenidos como los de *Cars*, *Monstruos S.A.*, *Madagascar*, *Ice Age* u otras películas supuestamente infantiles, o hechas para los jóvenes, pero que de hecho ven los niños de dos a cinco años. Estos contenidos están pensados para gustar a los padres, no para contribuir al buen desarrollo de los niños. De hecho, en otro estudio norteamericano,[24] analizaron 59 DVD supuestamente educativos dirigidos a niños de menos de tres años e identificaron una media de *7,5 cambios abruptos de escena por minuto*, lo que sería materialmente imposible observar en la vida de un niño sin el factor pantalla. ¡No es de extrañar que los niños se aburran, se impacienten y se pongan nerviosos cuando vuelven al ritmo del mundo real! El estudio sobre Bob Esponja también está en la línea de varios otros que asocian el consumo de televisión y de videojuegos con problemas de atención[25] y el visionado de series violentas antes de los tres años con problemas de atención y de impulsividad a los siete años.[26] Hasta prestigiosos pediatras norteamericanos lanzaron el mensaje *Primum no nocere* («lo primero es no hacer daño»), máxima atribuida a Hipócrates aplicada en el campo de la medicina, para concienciar a la comunidad científica sobre la importancia de desanimar el consumo de pantalla durante la infancia.[27]

Como decía Siegel, el niño necesita *un entorno normal…, una cantidad mínima de estímulo…* Ni más ni menos. El niño no necesita que dibujemos los circuitos neuronales a la fuerza con tizas sobre su pequeño cerebro. Lleva de serie un motor interno que le conduce a descubrir solo: el asombro. El protagonista de la educación no es el método que se utiliza, ni la cantidad de estímulos, ni siquiera el educador. Volvemos a lo que decía Montessori: el niño es protagonista de su educación. El principal cuidador actúa como intermediario entre el niño y la realidad, como base de exploración. Si la relación con el cuidador es segura, el niño irá cada vez más lejos para explorar. Si no hay vínculo de confianza entre el niño y sus padres, el niño será inseguro y no explorará lo que le rodea con seguridad.[28] Los padres que piensan que, después de un día de trabajo, deben hacer de animadores de ludotecas con sus hijos, ya pueden estar más tranquilos. La calidad no se mide por el número de estímulos que le damos al niño. Solo con estar, estableciendo un vínculo con el niño, darle una papilla, mirarle, hablarle suavemente, sonreír, acariciarle, es suficiente. Un niño de seis meses tiene ya bastante con mirarse las manos. No necesita muñecos que le hablen, móviles giratorios encima de la cuna y música para dormirle cada noche. Un niño de nueve meses está encantado con arrancar la hierba y llevársela a la boca. A un niño de doce meses le basta con que su padre se esconda y aparezca por sorpresa varias veces desde el marco de la puerta de su habitación, y con estirar el brazo para alcanzar la estantería de las conservas de tomates… Como decía Chesterton:

> Cuando somos muy niños, no necesitamos cuentos de hadas, sino simplemente cuentos. La vida es de por sí bastante interesante. A un niño de siete años puede emocionarle que Perico, al abrir la puerta, se encuentre con un dragón; pero a un niño de tres años le emociona ya bastante que Perico abra la puerta.[29]

Para un niño pequeño, la sobreestimulación puede encontrarse en detalles que un adulto con poca sensibilidad, o con dificultad para ponerse en el lugar del niño, apenas percibe. Por ejemplo, nos dice Christakis,[30] un contenido televisivo con luces intermitentes, cambios de imagen, movimientos rápidos, cortes de imágenes, etc., puede ser sobreestimulante para el cerebro en pleno desarrollo de un niño pequeño y potencialmente puede tener efectos adversos. Existen estudios que relacionan las horas de televisión durante la infancia con el riesgo de presentar problemas relacionados con la

atención y trastornos en el aprendizaje, con una disminución del interés del alumno en el aula y de los resultados en matemáticas, y con el riesgo de no llegar a cursar la educación superior.[31] Las pantallas estridentes turban el único aprendizaje sostenible que existe en el niño: el de descubrir por sí mismo y a su ritmo el mundo por primera vez o de nuevo.

Ahora, dejemos los estudios de lado y tan solo apelemos al sentido común. ¿Qué pasa cuando se sobreestimula a un niño? Si no está acostumbrado a la sobreestimulación, tendrá una respuesta de protección ante la saturación de los sentidos. En el recién nacido, la reacción se nota porque cierra los ojos y huye del ruido con un balanceo rápido de la cabeza de izquierda a derecha y de derecha a izquierda. En un niño de dos, tres o cuatro años que no está acostumbrado a ella, la sobreestimulación empieza por una fuerte impresión y una reacción de rechazo que puede provocar miedo, lloros, tensión interna y externa. Es lo que pasa por ejemplo cuando un niño pequeño acude por primera vez a una sala de cine.

¿Qué pasa si el niño está persistentemente bajo el efecto de la sobreestimulación, ya sea por saturación de bienes materiales, de caprichos, de actividades extraescolares, por falta de sueño, por estímulos que consisten en adelantar etapas que no tocan, por la intensidad exagerada del sonido o del ritmo de un programa de televisión, o bien porque se le pide al niño que realice varias actividades a la vez? El ser humano tiene una capacidad de adaptación al entorno muy grande. Se acostumbra a vivir bajo varias condiciones. En este caso, pasada la primera impresión, el niño se acostumbra a vivir continuamente sobreestimulado. La saturación de los sentidos que conlleva esta sobreestimulación provoca el siguiente círculo vicioso:

1. La sobreestimulación sustituye al motor del niño y anula su sentido del asombro, de creatividad, de imaginación.
2. Tras una fugaz sensación de euforia, el niño se apalanca, se vuelve pasivo, no toma iniciativas, se aburre y deja que la pereza mental le invada. Se ilusiona cada vez menos y muestra apatía, pero es una apatía inquieta, porque el niño está acostumbrado –o, mejor dicho, es adicto– al ruido de fondo de la sobreestimulación y quiere más. La sobreestimulación predispone el niño a vivir con niveles de estímulos cada vez más altos.

3. El niño se vuelve hiperactivo, nervioso, no está a gusto consigo mismo y quiere llamar la atención de los adultos violando las normas. Necesita buscar entretenimiento o sensaciones nuevas cada vez más intensas para aliviar su adicción a la sobreestimulación. Cuando la encuentra, se tranquiliza, como un fumador ansioso que se reencuentra con su cigarrillo. Esa es la razón por la cual un recién nacido sobreestimulado solo se duerme con un paseo en coche o acunándolo debajo de la campana de la cocina.
4. Aumenta el ruido de fondo de sobreestimulación al que está acostumbrado y se vuelve a iniciar el círculo vicioso con más fuerza… La industria de la telecomunicación y los medios de comunicación le proporcionan la estimulación que necesita, con contenidos cada vez más agresivos, espantosos y rápidos. Desde las imágenes de linchamientos y de guerras sangrientas en las noticias, hasta las historias violentas y de horrores llenas de sangre y de vampiros en los libros y en las pantallas de todo tipo.
5. El niño sobreestimulado se convierte entonces en un niño o en un adolescente que lo ha visto y lo ha tenido todo. Está pasado de vueltas, saturado, tiene el deseo bloqueado… Algunos de estos adolescentes pedirán a sus padres y maestros, como Elisa, que les ayuden a desear… Otros, buscarán su «entretenimiento» en otro tipo de actividad: actos de vandalismo, violencia escolar, botellones, drogas, etc., utilizando a las personas que involucran en estas actividades como un medio para «divertirse».

Los niños de hoy en día no son como los de antes, constatan las abuelas. Es cierto. Hoy en día, hace falta retroceder a una edad cada vez más temprana para encontrarnos con el asombro en un niño. Constatamos, pues, que cada vez son más los niños, y luego los adolescentes, dispersos, hiperactivos, con dificultad para crear vínculos, para reconocer la autoridad, para gestionar su afectividad, con actitudes a veces violentas, desagradecidos, y que encuentran su fuente de motivación principalmente en la estimulación externa.

Antes, un niño de cinco años podía asombrarse escuchando a La Abeja Maya. Ahora, le aburrirá. Y le aburrirán Caillou, Pat el Cartero y Dora la Exploradora. Antes veíamos *E.T.* con seis años, *Los Goonies* con doce años y *Poltergeist* de adultos. Creo que ahora un niño de cinco años no pestañearía ante el terror y el suspense de *Poltergeist*, se

aburriría con *Los Goonies* y no aguantaría medio minuto el ritmo de *E.T.* La naturaleza del niño no ha cambiado, los niños son niños y seguirán siéndolo siempre. Es el entorno en el que se encuentran los niños el que ha cambiado, que les somete a unos estímulos que les impiden disfrutar de una película lenta. Antes, el entorno inmediato del niño se solía adaptar a sus ritmos y a sus necesidades. Ahora, es él quien se debe adaptar al ritmo frenético de un entorno que produce cada vez más estímulos. Televisión, videoconsolas, un sinfín de actividades extraescolares, menos horas de sueño, una escolarización más temprana, juguetes que hablan, etc. Como bien decía Montessori:

> Cuando el niño reacciona aislándose, ignorando a sus padres, se apalanca, se desanima, es caprichoso, o muestra cualquier otro tipo de comportamiento inesperado por parte del padre, pocas veces el adulto llega a la conclusión de que este comportamiento es un grito, una protesta de la naturaleza, al padre que ha impuesto al niño algo que va en contra de su dignidad, o le ha privado de algo imprescindible para su desarrollo.[32]

Cuando el educador percibe esta protesta del niño, puede, sin saberlo, responder de forma que el niño entre en un círculo vicioso que empeore la situación. O bien intensifica la disciplina y vuelve a negar con tozudez la resolución de las necesidades básicas del niño; o bien no respeta sus ritmos, entre ellos el del sueño, o le llena la agenda de actividades extraescolares; o tira la toalla y concede al niño toda clase de caprichos saturando cada vez más los sentidos, o bien le enchufa un DVD para aliviar su adicción, o le regala un *spinner*. De hecho, no faltan los juguetes que pretenden calmar a los niños hiperactivos, como por ejemplo el famoso *spinner*, cuyo giro acelerado alivia al niño que está acostumbrado a estímulos siempre más rápidos. Pero, como es lógico, no hay evidencias[33] que confirmen los beneficios del *spinner*, ya que se trata de un parche. No existe un remedio mágico para que el niño recupere la atención sostenida, esta solo se recupera a través de la vuelta a ritmos más lentos que se armonizan con su orden interior. Entonces no es sorpresa para nadie que el *spinner* esté actualmente prohibido en muchas aulas. En todos estos casos, esos dispositivos o juguetes solo sirven para acentuar la espiral viciosa y se hace cada vez más difícil resolver el problema.

La intensidad de la espiral varía de un niño a otro, dependiendo de la cantidad de estímulos y de la sostenibilidad a lo largo del día y de los años que dure la situación de

sobreestimulación. Lo lógico es que el niño pida cada vez «más marcha» como Alex y acabe en una actitud general de bloqueo del deseo que Elisa y sus profesores llamarán «falta de motivación».

Blaise Pascal decía que «todos los problemas de la humanidad provienen de la incapacidad del hombre de estarse en silencio a solas en su habitación». El niño que no haya iniciado el círculo vicioso de la espiral de la sobreestimulación, si además de no haberle dado respuestas hechas, le hemos dejado descubrir a su ritmo a través del juego libre, será probablemente un niño genial, independientemente de su potencial intelectual. El niño original es un niño que está acostumbrado a iniciar su proceso educativo desde dentro. Es curioso, descubridor, inventor, capaz de dudar sin desconcertarse, de formular hipótesis y de comprobar su validez mediante la observación. Observará con calma las plantas, las flores, los caracoles y las mariposas. Acercará un papel a las pinzas de las tijeretas para ver si el insecto se hace con él. Jugará con su sombra, se preguntará por qué la imagen que proyecta en el espejo le imita siempre, se preguntará cómo puede ser que Mary Poppins haya subido por la chimenea, desafiando la ley de la gravedad. En la playa empezará a inventarse tesoros por excavar; y en el bosque imaginará las cabañas que pueden construir en un árbol. Todas estas preguntas y estas aventuras que parten del asombro de nuestros pequeños filósofos, si encuentran el entorno fértil necesario para una educación en el asombro, son el preámbulo de una reflexión todavía más profunda sobre los misterios y las leyes de nuestro mundo.

Cuando este niño asombrado llegue a la adolescencia, le será más natural estudiar porque tendrá curiosidad intelectual. Es cierto que el adolescente de todos los tiempos tiene rasgos determinados que no se curan con el asombro, pero este hará que le sea más natural leer novelas y que encuentre placenteras las largas y bellas descripciones de los lugares y de los rasgos de carácter de los personajes. No se aburrirá con los escritos de autores como Cervantes, Tolkien y C. S. Lewis.

4.
Las consecuencias sociales del modelo mecanicista

«En el pasado, el hombre ha ocupado el primer lugar; en el futuro el sistema debe ser lo primero… El primer objetivo de un buen sistema debe ser el de desarrollar hombres de primera clase.»

FREDERICK W. TAYLOR, padre de la teoría mecanicista en la organización del trabajo

«La sola idea de que una cosa cruel pueda ser útil es ya de por sí inmoral.»

CICERÓN

El modelo educativo mecanicista que consiste en marcar hitos desde la niñez y en aplicar métodos externos para que cada niño pueda alcanzar los hitos supone problemas para el desarrollo de nuestra sociedad. ¿Por qué? Primero porque se trata de un modelo que considera al niño pequeño como un ente programable, un producto estandarizado, en definitiva, como un medio hacia un fin que se encuentra fuera de él. Según este modelo educativo, los hitos se desarrollan de dos formas: según la media, o según las expectativas sociales en función de lo que la sociedad considera útil en cada momento.

En el primer caso, los hitos se marcan en función de la media, es decir, de lo que se considera que un niño tiene que saber o hacer para la edad que le corresponde porque así lo manda la curva basada en la media de lo que hacen o saben todos los niños de la misma edad. Cuando el niño se sale de la curva porque no gatea a una determinada edad,

por ejemplo, o porque no puede prestar atención en clase, entonces suenan las alarmas y se ponen medios para remediarlo. Cada vez existen más niños medicados para facilitar el aprendizaje a edades cada vez más tempranas. Cada vez hay más niños dormidos en las aulas porque sus actividades extraescolares nos les caben en las agendas. Cada vez hay más niños repitiendo cursos. Hace poco, un parvulario planteaba a una madre la necesidad de hacer repetir a su hija de cinco años porque le costaba la escritura y la lectura. ¿Cómo se puede llegar a tales extremos, si toda la vida hemos empezado a leer y a escribir después de los cinco años?

Otra forma de definir los hitos muy de moda hoy en día es en función de las necesidades de la sociedad. Necesitamos a niños capaces de encajar en el mercado laboral, económico. Preparémoslos para ello dándoles herramientas técnicas. ¿La limitación de este modelo? Hoy en día, la vemos claramente. Los mercados laboral y económico son tan cambiantes, que nos es imposible saber con seguridad lo que necesitaremos en los próximos veinte años de los niños que hoy tan solo tienen tres. Los modelos laboral y económico cambian, no cada generación, sino cada trimestre, a veces es cuestión de semanas. Por ejemplo, les encaminamos hacia unas profesiones que a lo mejor no serán las que necesitan los mercados cuando ellos salgan a trabajar. Si antes un título daba una seguridad a la hora de encontrar trabajo, ahora no es el caso. Necesitan más que nunca ser personas creativas, ingeniosas, capaces de adaptarse a los cambios. Por ejemplo, empezamos ya en el parvulario a educarles en las nuevas herramientas tecnológicas pensando que estarán a la vanguardia, mientras estas herramientas seguramente habrán pasado a la historia cuando tengan edad de incorporarse al mercado laboral, o mucho antes. Y como el aprendizaje de un nativo digital –un niño que haya nacido en la era digital, o sea, nuestros hijos– es extremadamente rápido, habremos perdido tiempo y recursos valiosos invirtiendo en enseñarles a utilizar herramientas probablemente a una edad en que estaría mucho mejor invertir su tiempo en otras actividades que les ayuden a ser creativos, ingeniosos y capaces de adaptarse al cambio.

De la creación de hitos para tener a niños supuestamente *normales* –porque siguen la curva de la media–, a la carrera para crear el superniño, solo hay un paso. Y en esto estamos hoy en día. Cada vez son más los padres que llenan la cabeza y la agenda de sus hijos con actividades escolares y extraescolares para adelantar etapas, con la consecuencia lógica de que la curva se ha desplazado. Si antes se aprendía a leer con seis años, ahora consideramos imperativo empezar con dos, o tres.

¿Conclusión? Los métodos mecanicistas han triunfado durante años porque eran útiles, y todo lo que es útil no se cuestiona… hasta que deja de serlo, claro. Ahora, estamos en un momento clave. Estamos asistiendo a un desencanto de la educación formal; se la acusa de mecanicista y de conductista, por lograr sus objetivos cortoplacistas a través de premios y castigos externos que nunca llegan, como es lógico, a modelar el interior de la persona. O bien nos dedicamos a buscar otro modelo educativo mecanicista que nos resuelva los problemas a corto plazo, o bien ponemos en cuestión este modelo y devolvemos al niño el protagonismo de su educación. Educar en el asombro es optar por lo segundo.

5.
Educar *versus* inculcar

> «La educación es el sistema que debería desarrollar nuestras habilidades naturales y permitirnos salir adelante en el mundo.»
>
> SIR KEN ROBINSON

> «La tarea del educador moderno no es podar las selvas, sino regar los desiertos.»
>
> C. S. LEWIS

Frente a la situación de falta de autocontrol en los niños como Alex y de falta de motivación en alumnos como Elisa, algunos pedagogos hablan de la necesidad de volver a «inculcar» en los niños los buenos hábitos y el valor del esfuerzo. Hemos acertado en uno de los síntomas, pero para aplicar el remedio adecuado, hace falta realizar un diagnóstico basado en la primera causa que ha dado origen a la cadena de problemas. Los niños están apalancados, son desagradecidos, esperan que les entretengan, que les arrastren, porque les hemos dado todo masticado, les hemos sustituido en su proceso natural de descubrimiento del mundo: el asombro. Claramente, «inculcar» no parece un verbo adecuado para describir el proceso de recuperación del asombro, porque justamente insinúa una acción externa al sujeto.

Mirando las raíces etimológicas de «inculcar», encontramos lo siguiente. *Inculcare*. *In* quiere decir «hacia el interior», mientras *calcis* quiere decir «talón». Primitivamente, tenía el sentido de utilizar el talón a modo de martillo para clavar algo dentro de otra cosa con fuerza. De ahí su significado actual de infundir con fuerza en el ánimo de alguien una idea, un concepto, o de afirmarse, obstinarse en lo que se siente o se prefiere.

¿Conclusión? Desde fuera hacia dentro. Insinúa una acción externa y ajena al sujeto. Inculcar es una técnica mecanicista que no consigue resultados sostenibles, porque el sujeto no hace suyo lo que se le presenta. Inculcar es cancelar al niño, sustituyéndole.

En cambio, la raíz etimológica de «educar» es todo lo contrario. *Ex* y *ducere*. Acompañar, sacando lo mejor de cada uno desde dentro hacia fuera. Un planteamiento que cuenta con el niño porque asume que el deseo de aprender nace desde dentro, no desde fuera.

¿Cuál es la diferencia desde el punto de vista del que educa y del que inculca? El paradigma del educador que educa es *acoger*, mientras que el del educador que inculca es *dar*, o más bien *imponer*. El que educa acepta al niño como es y le acompaña en su búsqueda de la excelencia, rodeándole de oportunidades para que llegue por si solo a ellas y protegiendo su mirada de lo que no le conviene. Acoger es dejar de proyectar sobre el niño los intríngulis y las complejidades del mundo adulto, prestándole todo tipo de intenciones mezquinas que todavía no tiene edad para poder asumir, ni siquiera entender. El niño pequeño es inocente, incapaz de pensamientos mezquinos, intenciones torcidas. Tiene la mirada limpia.

Acoger es lo que nos hace más humanos a todos, al que acoge y al acogido. Acoger es reconocer que el niño es protagonista de su biografía, que tiene unas necesidades básicas, unos ritmos que no son los nuestros. Acoger es darnos cuenta de que el niño aprende desde dentro y que no hace falta bombardearle con estímulos externos.

En cambio, el que *inculca* actúa según su propia medida, no la del niño, queriéndole hacer a su medida. Si no hay una acogida previa al dar, nuestro regalo viene impuesto porque es interesado. Es un regalo que hipoteca al niño. «Te doy, pero a cambio debes rendir y adoptar una serie de comportamientos que a mí me gustan.» ¿Cuántas veces hemos oído a gente decir –a lo mejor a nosotros también se nos ha escapado– «Lo hago por tu bien»? Y la respuesta del niño, si pudiera darse cuenta de lo que ocurre y hablar, sin duda sería: «¿Me quieres más a mí, o a mi bien? Primero quiéreme a mí, acógeme. Luego, querrás mi bien, guiándome, dándome oportunidades para ser mejor, rodeándome de lo que conviene a mi naturaleza y protegiéndome de lo que no me conviene». ¡Cuánto nos cuesta no confundir fines con medios! El fin de la educación es el niño, no lo que pretendemos conseguir con él.

Inculcar no es el camino. Y tampoco son soluciones adecuadas los castigos y las imposiciones tal como se presentan en tantas leyes y códigos de ética hoy en día, porque

acaban generando anticuerpos que tienen el efecto opuesto al deseado. Y tampoco son sostenibles los «incentivos», porque son recompensas que generan comportamientos condicionados, no libres, y crean dependencia hacia las personas, las instituciones o los gobiernos que los promueven.

Estamos en una cruzada por la libertad, pero nunca ha habido tanta gente «teledirigida» en su vida por «lo que se lleva», en busca de su propia identidad. No hay libertad sin voluntad. No hay voluntad sin motivación que nace desde dentro. Pero tan solo será sostenible la motivación si es auténtica, si irradia desde el interior de cada ser humano, si nace en el corazón y en la inteligencia, movida por el asombro. ¿No sería este sentido del asombro lo que nos hace ser «más personas», porque actuamos por convicción, por nosotros mismos, sin ser esclavos de una fuente de motivación externa? Nunca ha habido tanta literatura empresarial y de autoayuda sobre el tema de la motivación. Cuando el asombro está ahogado por adentro, uno se pasa toda la vida buscando sucedáneos externos. A nivel empresarial, los jefes estudian técnicas de persuasión, realizan encuestas de clima laboral que contemplan indicadores externos a la persona, pagan para que se les haga *coaching*, contratan formación en «técnicas» de motivación. Como padres, buscamos las recetas fáciles para dormir al niño, para que coma y para que «se porte bien». A nivel personal, leemos libros de autoayuda, ponemos nuestra fe en el Feng Shui y en todo tipo de filosofías de vida, porque son las que «se llevan», etc. En vez de vivir desde dentro hacia fuera, vivimos desde fuera hacia dentro. Nos inclinamos por las recetas fáciles; casi todos los libros de autoayuda empiezan por «las 10 claves para…». No hay tiempo para profundizar, que me lo dejen todo muy masticado, por favor. Muchos son los que van andando buscando la felicidad, pero pocos son los que la crean.

Para dar marcha atrás a la situación, debemos llegar al fondo del asunto. Lo que debemos cambiar, para que cambie la cultura de falta de esfuerzo, no es a los niños, ni a los adolescentes, sino el enfoque que tenemos con respecto a la educación de nuestros hijos. Debemos dejar de *inculcar* y pasar a *sacar lo mejor de ellos*. Einstein decía que «no podemos resolver problemas usando el mismo tipo de pensamiento que usamos cuando los creamos». Si los niños no se esfuerzan porque la pérdida de asombro les ha cancelado y bloqueado el deseo, debemos ayudarles a volver a descubrir el asombro. Debemos re-imaginar una educación infantil que cuente con el asombro. Debemos aprender a educar en el asombro. Y eso, ¿cómo se hace? Educar en el asombro consiste

en respetar su libertad interior, contando con el niño en el proceso educativo, respetar sus ritmos, fomentar el silencio, el juego libre, respetar las etapas de la infancia, rodear al niño de belleza, sin saturar los sentidos…

En la próxima parte del libro, profundizaremos en cada una de estas ideas.

II.
¿Cómo educar en el asombro?

6.
Libertad interior: el caos controlado del juego libre

> «Pasamos el primer año de la vida de un niño enseñándole a caminar y a hablar, y el resto de su vida a guardar silencio y sentarse. Algo no funciona bien.»
>
> NEIL DEGRASSE TYSON

> «La correspondiente misión del educador es permitir que el niño desarrolle su propio modo de ser y animarle incluso a que se acostumbre a obrar por propia iniciativa.»
>
> ROMANO GUARDINI, *Las etapas de la vida: su importancia para la ética y la pedagogía*

Hemos dicho que el proceso de aprendizaje nace desde dentro. El asombro es el deseo para el conocimiento. Para que uno se pueda asombrar, precisa ser libre interiormente. Cuantos menos filtros y prejuicios haya, más libre se es, porque uno no está «condicionado» para pensar de una forma determinada. Por ejemplo, a los niños pequeños les condicionan poco los «qué dirán» del vecino, el mantener las apariencias de que «todo va bien» y la reputación. Los niños tienen muy pocas ataduras. Su creatividad es mayor que la del adulto. Pero enseguida, y con razón, nos surge la siguiente duda: ¿no hace falta estructurar mínimamente esta creatividad? ¿Qué bien puede salir del descubrimiento en el caos?

Invención y disciplina parecen ser conceptos contradictorios. Pero no lo son. Pablo Picasso decía: «La inspiración existe, pero tiene que encontrarte trabajando». Y Einstein, a quien nunca le faltaba el humor, proponía la siguiente fórmula para el éxito:

A (éxito) = X (trabajo) + ***Y (juego)*** *+ Z (callar la boca)*

Si no hay una libertad interior en la realización del trabajo, es difícil conseguir el éxito. Aquí, el juego no se entiende como la *diversión* de aquel que va al cine o enciende la televisión pensando «a ver lo que me echan para pasármelo bien», o de aquel niño que coge la Play, tirado en el sofá, como primer y último recurso para matar el aburrimiento. El juego se entiende en el sentido de disfrutar realizando una tarea porque uno la hace con el corazón, le pone imaginación, creatividad, la interioriza, la hace suya. Este tipo de juego es perfectamente compatible con el esfuerzo, porque es un juego activo, no pasivo. Es un juego en el que el niño se deja medir por la realidad, que conoce a través del asombro. Como aquel niño que se pasa horas en silencio, concentrado, haciendo pasteles con arena fina, agua y piedrecitas en la orilla del mar. O como aquel niño que construye cabañas con sábanas alrededor de los muebles del comedor.

El mismo filósofo que relacionó asombro con conocimiento, Tomás de Aquino, también escribió sobre las dos maneras en que se adquirieren conocimientos: 1) por *invención o descubrimiento* y 2) por *disciplina y aprendizaje*, cuando otra persona asiste a la razón del que aprende.

Según él, la primera es el modo más «elevado» y la otra viene en segundo lugar, puesto que todo aprendizaje, siempre que sea a través de la disciplina o el juego, se hace a partir de un conocimiento previamente adquirido y con el que ha de conjugar activamente el aprendiz. Por lo tanto, el niño se ha de poner en marcha por sí mismo, para encajar ese conocimiento dentro de la estructura de lo que ya conoce. Y nadie puede hacer ese trabajo de «descubrimiento» o de «asimilación» por él, por muy buen maestro que sea. Como dice Tomas de Aquino: «Toda enseñanza viene de un conocimiento preexistente».

En definitiva, *no somos completamente dependientes de la experiencia*, dice el neurocientífico Dan Siegel, sino que *estamos a la expectativa de ella*. Existe en el niño un movimiento natural de proactividad para el conocimiento y de búsquedas de sentido que consiste, entre otras cosas, en encajar algo nuevo dentro de lo que ya se sabe, que,

hoy en día, no solo subestimamos, sino que ignoramos y que cancelamos con bombardeos continuos de estímulos externos. El aprendizaje se origina desde dentro, y el mecanismo a través del cual deseamos conocer es el asombro.

Vemos enseguida que descubrimiento y disciplina no son conceptos opuestos, sino complementarios. Pero el orden secuencial no es irrelevante. Primero, hay que acompañar al niño, protagonista de su educación, creando las condiciones favorables para que pueda descubrir por sí mismo. No es preciso motivar al niño a priori, presentándole cosas extraordinarias y espectaculares, sustituyendo su imaginación para moverle a actuar de forma determinada. En segundo lugar, y solo en segundo lugar, hay que estructurar la transmisión de conocimiento contando con los conocimientos preexistentes y la motivación del niño, palanca que procede del proceso de descubrimiento iniciado por él mismo. En la etapa infantil, la estructura tiene que ser mínima y debe servir para facilitar la invención y el descubrimiento.

Más adelante, en la etapa de educación formal, a partir de los 6 o 7 años, es lógico que la estructura y la disciplina tengan cada vez más peso. Pero en un niño con motor interno, esa estructura no coartará, sino que presentará las condiciones para que el asombro pueda ponerse en marcha de forma ordenada. Por ejemplo, un joven se asombrará ante la belleza de un teorema si antes sabe matemáticas. El asombro no es incompatible con la educación basada en el conocimiento; de hecho, el asombro es «desear conocer».

Sería un error sacar este consejo de contexto para concluir que a los niños no se les debe poner límites. De hecho, Montessori lo resume bien cuando dice: «Nuestros hijos no hacen lo que quieren, pero quieren hacer todo lo que hacen». Menudo matiz. El niño no se educa solo, y por supuesto que hay que ponerle límites. Debemos preparar el entorno de tal forma que queden claros estos límites. Pero hay que distinguir, por un lado, lo que sería ceder al capricho y, por otro, dejar que el niño sea protagonista de su educación. Por ejemplo, preguntar a un niño «¿qué quieres cenar, cariño?» es una cosa. Otra muy distinta es preguntarle qué le apetece construir con los bloques de Lego. En este último caso, le dejamos que se posicione, que se ponga en marcha por sí solo, que sea creativo, que interiorice el aprendizaje. Muy probablemente, a este niño le será más fácil escoger la carrera sin que sus padres le tengan que empujar cuando acabe el colegio y le será fácil motivarse por sí solo para estudiar con el objetivo de aprobar la selectividad para así asegurar su entrada en la carrera universitaria que haya escogido

previamente. El niño al que le hemos respetado el movimiento interior de proponerse metas y actuar para alcanzarlas lo hará con mayor facilidad en la adolescencia. Y no necesitará que sus padres o profesores le motiven.

Una forma concreta de respetar el orden propuesto anteriormente en la educación infantil se encuentra en el *caos controlado* del juego libre, puesto que existe una estructura mínima (el espacio en el que se encuentra el niño, con los objetos que se habrá puesto a su disposición, con unas cuantas normas básicas de convivencia y de orden y rodeado de los educadores preparados para acompañarle), al tiempo que se le permite al niño descubrir libremente.

El Ministerio de Educación de Finlandia, un país conocido por encabezar repetitivamente los rankings de los informes PISA, describe un enfoque parecido al del juego libre en sus parvularios:

> El niño es capaz de disfrutar de la compañía de los demás, a través de su experiencia de la alegría y de la libertad de acción en un entorno seguro y sin prisas […]. El niño es protagonista activo de su aprendizaje, el cual está motivado por su curiosidad, la voluntad de explorar y la alegría de su autorrealización. […] Mientras los educadores interactúan, intercambian con los niños y observan sus actividades, consiguen adentrarse en el mundo y en la forma de pensar del niño. Y todavía más importante, los niños sienten que sus exploraciones, sus preguntas, pensamientos y actividades tienen sentido.[34]

Según este enfoque, el educador es facilitador, no dirige. Lleva su trabajo con discreción y con humildad.

Es importante que los juegos que escojamos, en la medida de lo posible, no tengan ni pilas, ni botones. Las pilas tienen que nacer desde dentro del niño. No es el juego el que tiene que funcionar, sino que es el niño el que se tiene que poner en marcha a través del juego. El niño debe tener espacio para pensar, sin recibirlo siempre todo masticado. Contrariamente a lo que argumenta el modelo mecanicista, es bueno que las preguntas que nos hacen nuestros hijos, a veces, se queden sin respuestas.

–¿Y tú qué crees? –le respondía una madre a su hijo.

Si el niño se incomoda y se pone nervioso con esta respuesta, es que ha perdido la capacidad de imaginar, de pensar por sí solo, de soñar. En cambio, si sonríe serenamente y se pierde en la «luna de Valencia», podemos estar tranquilos y contentos de haber acompañado al niño en un proceso de pensamiento autónomo.

–Papá, ¿ese (el zapato) va aquí?
–No.
–¿Y aquí? (enseñando el otro pie).
–No.
El niño se quedó pensando, confuso. Tras unos segundos, mira a su padre con una dulce sonrisa de complicidad.
–Vale, gracias, papá.
–De nada, cariño.

La invención a través del juego es especialmente importante en el buen desarrollo del niño. La disciplina –las reglas, los métodos y el material educativo– es un mero soporte, no un fin en sí, nos recuerda Víctor García Hoz, primer catedrático de pedagogía en España:

> El proceso educativo mismo se realiza en esta edad principalmente a través del juego, que es «más viejo que la cultura». El uso eficaz del material, la comunicación con los pequeños protagonistas de la educación, la realización de las tareas de cada día son cosas desesperanzadas y aún muertas, a menos que sean vivificadas por la imaginación, la capacidad creadora y el aliento personal de unas maestras que tengan inteligencia para entender de evidencias científicas y tengan sensibilidad para intuir tras los ojos abiertos de un niño todo el misterio de la vida y todas las posibilidades de la existencia personal de un ser humano.[35]

El juego es la actividad por excelencia a través de la cual aprenden los niños, movidos por el asombro. Los niños pequeños son naturalmente inventivos. Tan solo hay que darles unas mantas y enseguida se harán una cabaña con los muebles del comedor. Si se les da un poco de agua y de tierra, se hacen unos pastelitos y unos flanes exquisitos para compartir con uno de sus padres. Algunos estudios confirman que el tiempo de juego sin demasiadas estructuras es fundamental para que el niño pueda desarrollar la capacidad

de resolución de problemas, para fomentar la creatividad[36] y para desarrollar su capacidad de mantener la atención.[37] Algunos expertos asocian el juego imaginativo del niño a un mejor control de su impulsividad,[38] porque su capacidad de imaginar les hace capaces de desear una cosa imaginándola mientras la consiguen. En el juego, actúan, aprenden a ejercer su libertad, se hacen personitas. En un artículo muy reciente de la prestigiosa *Harvard Educational Review*, se argumenta que la curiosidad de los niños es el motor por excelencia de su desarrollo intelectual, un mecanismo que sostiene un aprendizaje auténtico.[39] El juego es el contexto por excelencia en el que los niños pueden dar rienda suelta a su curiosidad. En definitiva, aprender desde dentro hacia fuera.

En un estudio realizado en los Estados Unidos, se constató que la creatividad de los niños en edad de parvulario hasta tercero de primaria había bajado de forma significativa en los últimos 20 años.[40] Muchos son los que hablan de una crisis de creatividad en el sistema educativo y en la sociedad en general. Csikszentmihalyi, un experto en creatividad, dice que el disfrute de una tarea y el florecimiento de la creatividad mientras uno la ejecuta ocurren a mitad de camino entre los estados de aburrimiento y de ansiedad.[41] El aburrimiento ocurre cuando la tarea es demasiado fácil para las competencias de la persona que la realiza. No hay reto, no hay motivación. Esa es la razón por la que un 40 % de las eminencias creativas, como Einstein por ejemplo, eran malos estudiantes.[42] La ansiedad, en cambio, ocurre cuando la tarea es demasiado difícil para las competencias de la persona que la realiza. Uno se siente incapaz y frustrado, todo ello bloquea el aprendizaje.

Las actividades demasiado estructuradas o en las que la disciplina tiene prioridad sobre la invención y el descubrimiento encasillan a los niños pequeños en uno de ambos estados: el aburrimiento o la ansiedad.

Por otro lado, el entretenimiento y la diversión –películas, videojuegos, pantalla de ordenador, etc.–, aunque sea con fines educativos, hacen que el niño se vuelva más pasivo, apalancado, distraído, puesto que se le exige poco esfuerzo mental, por lo que la mente se vuelve vaga y se acostumbra a no pensar.[43] Esa es la razón por la cual constatamos que hay cada vez más niños aburridos a edades cada vez más tempranas.

En el juego libre, en cambio, el niño busca naturalmente por sí mismo el equilibrio entre los estados de aburrimiento y de ansiedad. Su deseo innato por el conocimiento,

hace que busque retos que se ajusten a sus capacidades, que aprenda y que desarrolle su pensamiento creativo. Jugar no es perder el tiempo.

Para averiguar en qué situación se encuentran nuestros hijos al respecto, podemos hacer lo que llamo la «prueba del aburrimiento». Las vacaciones, los días de fiesta, los fines de semana son un buen momento para observar a nuestros hijos en entornos en que no hay actividades estructuradas, ni sobreestímulos externos. Dejémoslos jugar libremente unas 2 horas con sus hermanos, sin juguetes, sin colchonetas, sin cromos, sin pantallas, sin bicicleta, en espacios abiertos en la naturaleza, y observemos cómo se desenvuelven. ¿Se entretienen solos, tranquilamente, imaginándose juegos, o bien se aburren y experimentan ansiedad e hiperactividad? No es normal que los niños de entre 3 y 6 años se aburran, porque su creatividad es infinita y, en principio, todavía poco contaminada. Cuando los niños se aburren, es que durante el resto del año están condicionados por un ritmo de vida frenético, por un ambiente demasiado estructurado, o por niveles de estímulo demasiado altos. Si nuestros hijos pasan la prueba en la naturaleza, luego podemos repetirla en una sala de espera en el dentista o en el médico… Por supuesto, en aquellas en que no haya pantalla –quedan pocas–.

Primero la invención y el descubrimiento. Después, la disciplina y el aprendizaje. Cuando no se respeta este orden en la educación infantil, acaba cumpliéndose lo que decía Carl J. Jung, «todos nacemos originales y morimos copias». Los niños hacen lo que se les dice, ni más ni menos. Aprenden a apretar el botón en vez de imaginarse otras formas de resolver las situaciones. Y cuando nadie les dice lo que deben hacer, miran al alumno de al lado e imitan para no destacar y no tener que responder de sus decisiones. La falta de capacidad de invención y descubrimiento siempre, o casi siempre, acaba en la irresponsabilidad y el conformismo.

7.
¿Tenerlo todo? Establecer y hacer respetar los límites

«Yo no doy el mundo por supuesto.»

G. K. CHESTERTON

La forma más directa y eficaz de matar el asombro de un niño es darle todo lo que quiere, sin ni siquiera darle la oportunidad de desearlo. La falta de límites y el consumismo frenético en los niños destruyen el asombro porque así los niños dan todo por supuesto. Piensan que las cosas se comportan necesariamente como lo hacen, actitud contraria al asombro. O peor aún: piensan que las cosas y las personas deben comportarse siempre como ellos mismos quieren que lo hagan.

Todas las cosas valiosas requieren tiempo. Un embarazo, una calabaza, una mariposa, la amistad, el amor. Si las esperamos, las deseamos, reconocemos el esfuerzo que han supuesto, las disfrutamos más. Nos asombramos ante su existencia.

Miguel de Cervantes decía que «la abundancia de las cosas, aunque sean buenas, hace que no se estimen». Todos habremos sido testigos de un cumpleaños en que el anfitrión, sea nuestro hijo u otro, abre los regalos de forma mecánica, casi con indiferencia. Es que, ante tanto regalo, el niño se embota. Y entramos en una espiral de consumismo en que cada vez tiene que ser mayor el esfuerzo para deslumbrar al niño, con cosas cada vez más sofisticadas y, claro, más caras.

Hemos visto que el exceso de cosas *satura los sentidos* y *bloquea el deseo*. Cuando un niño tiene bloqueado el deseo, necesita entretenimiento desde fuera. Películas rápidas, diversión, juegos de consolas, lo que sea. Les cuesta más tener interioridad e inventarse

juegos a base de imaginar. Cuando se les acabe lo que tienen a mano, buscarán su diversión en la transgresión de las normas, para provocar a la autoridad, sea en el colegio, en casa o en otros entornos. Cada vez es más temprana la edad en que los niños se prestan a estos «juegos» de transgresión.

Una vez concerté una entrevista con una maestra de educación infantil fuera de serie, y le pregunté si ella veía la pérdida del asombro en sus alumnos. Me entendió enseguida y me respondió lo siguiente:

> Definitivamente. Y eso tiene repercusiones en dos ámbitos. Primero el del aprendizaje. Los niños no pueden aprender si no llevan en ellos el asombro. Sin el asombro, las maestras tenemos que hacer piruetas cada vez más sofisticadas para conseguir que nos presten atención los niños. Por ejemplo, el otro día, era un día especial en el colegio y les dije que íbamos a dar un paseo por el bosque cercano al colegio para tomar allí unos bocadillos. De paso, quería aprovechar para enseñarles unas cosas. Era una manera de apaciguarles porque les veía muy revueltos. Pues no les hizo ninguna ilusión. Como si nos hubiéramos quedado en la clase. Les da igual todo. Eso hace que sea muy complicado transmitirles conocimiento, todo les resbala.
>
> Esta pérdida de asombro también tiene repercusiones en otro terreno. Los niños buscan sensaciones nuevas porque lo cotidiano ya no les interesa. Y como no las encuentran en lo ordinario, empiezan a buscarlas en la transgresión de las normas. Salir de los límites marcados en el patio, romper cosas, tirar comida en el comedor, negarse a obedecer en el aula, insultar a las auxiliares, etc. Me preocupa mucho, entre otras cosas porque cuando sean adolescentes, harán cosas mucho peores…

«Yo obedezco a mis padres, en cambio mis hijos no me obedecen», se quejaba una madre sumisa a los mil deseos caprichosos de sus hijos. ¿Qué ha pasado que estamos inmolando nuestras vidas en provecho de los lujos y distracciones de nuestros hijos? Es cierto que muchos padres ceden a los caprichos de los niños porque hoy en día la presión cultural es muy grande por tener el niño trofeo. «Pobrecito, si tuviese que llevar la ropa de segunda mano de su hermano mayor. Pobrecito, si tuviese que llevar una mochila pasada de moda al colegio. Pobrecito, si tuviese que apurar las bambas viejas hasta el final de curso. Pobrecita, si no tuviese los cromos Hello Kitty que todos tienen… Pobrecitos…» Y para ello, estamos dispuestos a lo que sea.

> Los papás famosos, desde David Beckham a Brad Pitt, hacen ostentación de sus niños como accesorios de moda, y el embarazo, que antes era el fin de la carrera para una actriz, se ha convertido en el acceso más directo a la portada de *Hello* o *People*: los *paparazzi* se pelean por fotografiar al último bebé de las grandes estrellas. Las encuestas indican que, en varios países, los muy ricos han empezado a tener familias más grandes. Los niños son ahora un símbolo de estatus, el homenaje definitivo a una cultura de consumo. Qué más da la mujer trofeo. Es la era del niño trofeo.[44]

Cuando dejamos de considerar a los niños como un regalo, fácilmente se convierten en trofeos. Y del niño trofeo al niño tirano solo hay un paso. Según sus padres, el niño trofeo es tan perfecto que no se le puede corregir. Para que siga siendo muy «mono» y se pueda «lucir» por ahí, los padres deben ceder a todos sus caprichos, para que no se ponga «desagradable» en público. «Mamá, o me lo das, o bien te lío una que te vas a acordar», amenazaba un niño de cuatro años a su madre en un evento social. Cualquier cosa vale para evitar la pataleta. Compramos tranquilidad poniendo Nocilla en vez de jamón dulce en los bocadillos, o no exigiendo para que no se ponga en evidencia la poca autoridad que tenemos sobre nuestros hijos. Mantenemos nuestra conciencia tranquila por las horas que les quitamos comprándoles todo el arsenal necesario para seguir luciéndolos y teniéndolos controlados.

Es cada vez más normal ver a niños en la calle que piden a gritos que les pongan límites, en vano. Niños a quienes nunca se les ha dicho «no» hasta el final… sin ceder. Son niños que conocen las reglas y se manejan bien con ellas para conseguir lo que quieren. En el mejor de los casos dan las gracias porque conocen la *fórmula mágica*, pero son profundamente desagradecidos porque ha germinado en su interior la semilla del cinismo. Niños que pegan, que gritan, que rompen todo, que corren sin mirar delante, que escogen ellos mismos su ropa en las tiendas y en el armario, que siempre se quejan de lo que les cae en el plato, que se tragan entera la bolsa de ganchitos en treinta segundos, que abren los regalos de cumpleaños con aburrimiento, que responden mal a los adultos, que no miran a los ojos, y si lo hacen es con mirada desafiante. Y todo esto, sin consecuencias. Bajo la mirada pasiva de padres que han abdicado. Niños tiranos, déspotas en potencia.

Y todo esto ¿cómo se reconduce? Hay muchas variables que inciden, pero básicamente, puede que con más asombro lo consigamos. Menos productos de lujo y

más Hacendado, menos móviles y más tiempo en familia, menos juegos de consola y más bicicleta, menos recompensas materiales y más muestras de cariño, menos televisión y más paseos en la montaña observando la naturaleza, menos ruido y más silencio. Aprendiendo que lo bueno y lo valioso lleva su tiempo y su esfuerzo. Y sobre todo, saber decir «no» en lo que consideramos que no conviene al niño… y hasta el final.

Respetar la libertad interior del niño dentro de unos límites no es en sí una contradicción. Todo lo contrario, ya hemos visto que la disciplina y la invención se complementan en el juego libre dentro de unos ciertos límites, lo que llamamos el *caos controlado*. Pero a veces es cierto que uno de los juegos favoritos de los niños consiste en probar los límites. Pero a este juego es preferible no jugar. Por ejemplo, ¿cómo se consigue que un niño no se quite el gorro que le hemos puesto para protegerle del sol? Pues poniéndoselo. ¿Se lo quita otra vez? Pues poniéndoselo otra vez. ¿Se lo quita otra vez? Pues poniéndoselo otra vez. Hasta que no se lo quite. Y si el niño tiene edad ya para intuir las consecuencias de sus acciones, podemos volver a casa diciéndole: «Qué pena, cariño, no podemos ir al parque porque no llevas el gorro, hace mucho sol y no queremos que te quemes. Otro día será… ¡Qué lástima!». Es mejor que ocupen su tiempo jugando dentro de los límites que probándolos. ¿Cómo conseguir que un niño de tres años se coma las lentejas? Pues poniéndoselas en la siguiente comida. ¿No se las come? Pues en la siguiente. Hasta que se las coma. Aquí es necesario realizar un importante matiz. *Antes de los dos años*, aproximadamente, el niño no tiene todavía la capacidad de obedecer y es preferible quitar las cosas peligrosas de su alcance a llamarle a la atención cada vez que las toca. Los bebés no toman el pelo. Afirmarlo es iniciar un círculo vicioso de desconfianza entre el bebé y sus padres que intensifica la sensación de desatención del niño y su necesidad de llamar la atención. Cuando lloran y se quejan, están pidiendo que les atendamos para resolverles sus necesidades básicas, a veces afectivas. Hay que ayudarles a regular sus hábitos de sueño, de comida, por ejemplo, pero sin que ello perjudique la necesidad que tiene el bebé de «ser atendido» y sin caer en el conductismo que reduce al bebé a un mero sujeto pasivo «programable» a través de estímulos externos (premios y castigos) que tienen como fin el condicionamiento de su forma de actuar. *A partir de los dos años* aproximadamente, que es cuando los niños tienen consolidado el vínculo de confianza con su principal cuidador (y dicho vínculo es justamente consecuencia de haber atendido sus necesidades básicas), los niños empiezan a tener la capacidad para obedecer y debemos enseñarles a descubrir las consecuencias

naturales de sus acciones. Deben empezar a entender una de las leyes más importantes de nuestro mundo: últimamente, somos libres de hacer lo que queramos, pero no de las consecuencias naturales que provocan nuestras actuaciones. El mundo no se comporta necesariamente como quisiéramos que se comportara. La pataleta del niño, por ejemplo, no es otra cosa que una consecuencia de la frustración que le produce darse cuenta de ello a partir de los dos años. «El mundo no se comporta como yo quiero y me enfado para conseguir que se comporte como yo quiero.» Si cedemos, reforzamos la falsa esperanza del niño. Si no cedemos, dejamos claro que las acciones tienen consecuencias naturales y que las personas no se comportan según los antojos del niño. Así, ayudamos a este a recuperar el contexto, a redescubrir el contacto con la realidad. Cuanto antes lo asuma, menos pataletas sufriremos. Y menos frustración sentirá cuando empiece a convivir con otras personas. El mundo tiene sus leyes. El sol quema y, si no nos protegemos, nos quemaremos, lo queramos o no. Cada familia tiene sus normas, formas de funcionar. Para ir al parque en un día soleado, si uno de sus padres dice que hay que llevar un gorro y el niño no lo quiero llevar, pues no se va al parque. No hay que plantear la norma como una imposición, ni las consecuencias como castigos o chantajes, sino como consecuencias naturales de las acciones del niño, para que las entienda y las asuma. Y si lo llevamos con alegría, sin dramas, y los dos padres dicen lo mismo, mucho mejor. El niño nos ve seguros y no iniciará el juego de probar los límites. Es cierto que los padres estamos en una situación de desventaja para poder conseguirlo, porque nos falta tiempo. Gestionar bien una pataleta requiere tiempo. Educar requiere tiempo… Y a veces escasea.

El niño cuyos sentidos están saturados por el consumismo y cuyo corazón no siente agradecimiento es un niño que ha perdido el asombro y la capacidad de superación y de esfuerzo para llegar a la excelencia. Al niño que lo tiene todo le cuesta cada vez más esforzarse para conseguir algo bueno, porque confunde el bien con la sensación de placer y de bienestar que le provoca la saturación de los sentidos. Aristóteles decía que la recta educación consiste en saber alegrarse y sufrir por las cosas que valen la pena, por lo que deberíamos ser educados en ello desde la niñez.[45] La invención, la forma más elevada de conocer, surge de forma natural en los niños, porque ellos tienden naturalmente a la verdad, a la bondad y a la belleza, como veremos luego. Sin embargo, es cierto que en el caos, en el ruido continuo, en la saturación de los sentidos, en la falta de límites y de disciplina, la invención y el descubrimiento no brotan. Lo bueno cuesta esfuerzo. Miguel

de Cervantes decía que «la senda de la virtud es muy estrecha y el camino del vicio, ancho y espacioso». Un niño mimado, consentido y al que no hemos puesto límites será un niño con una voluntad mermada, tendrá las alas del esfuerzo demasiado cortas para conseguir la excelencia, porque la excelencia siempre cuesta. En cambio, si el niño asume ciertos límites y no tiene miedo al esfuerzo, podrá ser verdaderamente libre. Puede parecer paradójico hablar de los límites y del esfuerzo como condiciones para la libertad, pero no lo es. Montessori resuelve la aparente paradoja con las siguientes palabras: «Dejar hacer lo que quiera al niño que no ha desarrollado su voluntad es traicionar el sentido de la libertad. Porque la libertad es, por el contrario, una consecuencia del desarrollo de la personalidad, conseguida mediante el esfuerzo y la experiencia personal».

8.
La naturaleza

> «¿Qué ocurre con un niño que nunca ve las estrellas, que nunca tiene encuentros con otras especies, que nunca experimenta la riqueza de la naturaleza?»
>
> RICHARD LOUV, autor de *Last Child in the Woods*

> «Es necesario y saludable que devolvamos la mirada hacia la tierra y que, en la contemplación de su belleza, nos encontremos con asombro y humildad.»
>
> RACHEL CARSON, autora de *Primavera silenciosa*

La naturaleza es una de las primeras ventanas de asombro del niño, y es ciertamente la ventana que puede ayudar a recuperar el sentido del asombro a quien lo haya perdido.

Hace poco, plantamos tomates y fresas en nuestro pequeño jardín. Las plantas en cuestión tenían decenas de flores que prometían. Con los niños, escogimos un lugar de luz y sombra, preparamos la tierra, enterramos las raíces, regamos. Al día siguiente, mi hijo de cuatro años me vino a ver corriendo y me dijo, con tono grave:
–Mamá, no ha funcionado, no hay tomates, no hay fresas.
–Los tomates crecen poquito a poquito –le expliqué.
–¿Como yo?
–Sí, como tú –le dije.
–Pues va a tardar mucho eso, mamá.
–No tanto, hay que ser paciente, cariño.

Me respondió con una sonrisa de complicidad.

Los niños están acostumbrados a tenerlo todo antes de desearlo y sin esfuerzo. Hoy en día, creo que lo único que los niños ven ocurrir en su plazo natural –porque es una de las pocas cosas cuyo proceso no hemos conseguido acelerar– es un embarazo. Necesitan más que nunca asombrarse pacientemente mirando cómo se arrastra un caracol, observando cómo una flor crece, cómo una gota de lluvia resbala por el cuerpo de un ciempiés peludo, viendo aparecer un brote, regando las plantas, recogiendo las setas con agradecimiento y dando de comer a los pájaros. Los niños deben aprender a levantar la vista hacia el cielo de vez en cuando, como lo hacíamos nosotros cuando nos tumbábamos en la hierba que nos «picaba» y nos hacía cosquillas detrás de las piernas y de las orejas y nos imaginábamos que las nubes tenían forma de dinosaurios y de conejos. Los niños deben volver al bosque al que íbamos nosotros de pequeños, subirse a los árboles y esconderse detrás de los helechos. Debemos encontrar esos espacios abiertos de naturaleza en los que los niños puedan correr, saltar, descubrir e imaginar. No solo en los días de sol, también en los días de lluvia en que el olor, los colores, la vegetación y los habitantes del ecosistema que se dejan ver son otros.

Tal vez no se nos ha ocurrido porque pensábamos que no es seguro, porque nos da miedo que se caigan de un árbol, porque ensuciarán su ropa nueva, porque a lo mejor se pincharán con arbustos, porque pensamos que el contacto con las flores desencadenará en ellos una reacción alérgica, o porque creemos que un paseo bajo la lluvia les provocará un resfriado… Es curioso, a veces parece que la naturaleza nos da miedo a los padres. Y este miedo se lo transmitimos a los niños. Por ejemplo, ¿por qué los niños de hoy en día se ponen a correr, asustados, cuando les cae una gota? ¿Por qué tienen miedo a la humedad y al frío? Porque existe una creencia popular falsa de que los niños contraen resfriados y gripes cuando están fuera en invierno. «Es más fácil desintegrar un átomo que un prejuicio», decía Einstein. La Academia Americana de Pediatría (AAP) nos dice claramente que el frío no es nunca la causa de un resfriado o de una gripe, a pesar de la creencia popular que nos hace pensar lo contrario. De hecho, nos dice la AAP que si los resfriados y las gripes son más comunes en invierno, es porque los niños no salen de sus aulas, en las que no hay circulación de aire y están en contacto entre ellos, lo cual favorece la transmisión del virus.[46]

Así que para luchar contra el resfriado y la gripe –y de paso tener niños más resistentes a la frustración y a la dificultad–, habría que dejarles correr al aire libre pisando los charcos con sus botas de lluvia –eso sí, bien abrigados con un buen jersey o dos y un chubasquero–. Esto suele pasar en la gran mayoría de los países nórdicos, en los que los niños salen al patio a -20 ºC… La buena noticia es que se trata de un excelente plan para los días lluviosos en que pensábamos que no había otra alternativa que colocar a los niños delante de una pantalla, encerrados en casa o en su clase, como leones enjaulados.

Los niños tienen una afinidad natural hacia la naturaleza. Quizás porque son pequeños, como la gran mayoría de las maravillas que la naturaleza nos ofrece, como sugiere Rachel Carson: «Muchos niños, quizás porque ellos mismos son pequeños y están más cerca del suelo que nosotros, se dan cuenta y disfrutan con lo pequeño y que pasa desapercibido. Quizás por esto es fácil compartir con ellos la belleza que solemos perdernos porque miramos demasiado de prisa, viendo el todo y no las partes. Algunas de las más exquisitas obras de la naturaleza están a un escala de miniatura, como sabe quien haya mirado un copo de nieve a través de una lupa».

La naturaleza hace que los niños sean capaces de mantener la atención durante horas mirando las plantas, los insectos y jugando con el barro y el agua. Recientes estudios demuestran que el juego en entornos naturales reduce los síntomas de déficit de atención en algunos niños. La naturaleza permite a nuestros hijos encontrarse con la realidad en estado puro, les enseña que las cosas no son inmediatas y que lo bueno y lo bello llevan su tiempo. Esto favorece que sean unas personas capaces de controlar su impulsividad, fuertes, pacientes y capaces de aguantar con menos ahora para tener más después…, una cualidad que sin duda escasea hoy en día en los niños y los jóvenes.

La naturaleza también es la primera escuela para que nuestros hijos aprendan las leyes naturales de nuestro mundo. Woodie Flowers, profesor en el ámbito de la innovación en el prestigioso Massachussets Institute of Tecnology en Boston y mundialmente reconocido por su contribución a la humanización del quehacer tecnológico, dice que los robots obedecen exactamente las reglas de la madre naturaleza y que cuando falla un robot, es porque el que lo ha construido no ha tenido en cuenta dichas leyes. Afirma que la naturaleza actúa como juez objetivo, proporcionándonos la retroalimentación que nos permite acertar en el quehacer tecnológico. Y añade que los alumnos que hacen caso a la

naturaleza como juez objetivo, desarrollan una autoestima fundamentada en la verdad de la naturaleza, lo que él llama una autoestima «robusta».[47]

Antonio Gaudí, el genial arquitecto del templo de la Sagrada Familia de Barcelona, consideraba a la naturaleza como su maestra: «Este árbol cercano a mi taller, este es mi maestro». Sabemos que Gaudí encontraba su inspiración en la Belleza de lo Divino, era un hombre profundamente espiritual. Pero ¿a través de qué experiencia vital puede un hombre desarrollar tal genio para emprender y desarrollar una obra tan magnífica? En el museo de Gaudí uno puede encontrarse con la siguiente respuesta: «Antonio Gaudí […] de pequeño contó con una salud muy débil y sus continuos ataques de reumatismo lo apartaron de los juegos de niños y retrasaron su ingreso en la escuela elemental. Su madre pasaba muchas horas con él y lo distraía con paseos por el campo y observando la naturaleza. Recordando su infancia, Gaudí, ya de mayor, escribió: "Con las macetas de flores rodeado de viñas y olivos, animado por el cloqueo del averío, el piar de los pájaros y el zumbido de los insectos, y con las montañas de Prades al fondo, capté las más puras y placenteras imágenes de la Naturaleza, esa Naturaleza que siempre es mi Maestra"».

La naturaleza fue la primera ventana de asombro de Gaudí y fue inspiración para su obra maestra. Gaudí supo cómo llevar la Belleza de lo Divino a las calles y elevar los espíritus de miles de personas hacia el Cielo, a través de la maravilla de la Belleza de la naturaleza. Gaudí no entró en un parvulario con cuatro meses, no tenía juguetes que hablaban, ni iba a extraescolares de matemáticas dos veces a la semana, ni veía Baby Einstein. Tuvo una infancia contemplativa en compañía de su madre, de su mejor amigo el silencio e instruido por su maestra la naturaleza.

Así que la naturaleza tiene un papel más importante en el proceso de aprendizaje de nuestros hijos del que nos podemos imaginar…

9.
El respeto por sus ritmos

«Paren el mundo, que me bajo.»

GROUCHO MARX

«Había un mercader de píldoras especiales que aplacan la sed. Se toma una por semana y ya no se tiene necesidad de beber.

–¿Por qué vendes eso? –dijo el principito.

–Es una gran economía de tiempo –dijo el mercader–. Los expertos han hecho cálculos. Se ahorran cincuenta y tres minutos por semana.

–¿Y qué se hace con esos cincuenta y tres minutos?

–Se hace lo que se quiere…

–Yo –se dijo el principito–, si tuviera cincuenta y tres minutos para gastar, caminaría tranquilamente hacia una fuente…»

ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY, *El Principito*

Desde nuestro punto de vista, los niños son lentos. Lentos como caracoles. Lentos en vestirse, lentos en obedecer, lentos en comprender –«¡Cuántas veces te he dicho…!»–, lentos en comer, lentos en caminar. Tan lentos…

–Mamá, cuando estaba en el coche ¿dónde tenía que estar? –pregunta Elisa con cuatro años a su madre.

–¿Qué quieres decir, Elisa?

–Pues cuando llegamos a casa por la tarde me dices que tendría que estar haciendo mis deberes. Cuando hago mis deberes me dices que tendría que estar en el baño.

Cuando salgo del baño me dices que tendría que estar cenando. Cuando ceno me dices que tendría que estar en la cama. Entonces, cuando estaba en el coche, ¿dónde tenía que estar?

La rapidez y la lentitud son conceptos muy subjetivos… ¿Lentos comparados con qué? Vemos a los niños lentos porque comparamos su ritmo con el nuestro. Porque tendemos a vivir en el «después», nos pasamos toda la vida corriendo hacia una meta sin saber muy bien adónde vamos realmente… mientras ellos viven y disfrutan el momento presente.

–Qué mala pata. Estamos prácticamente parados, no me lo puedo creer –decía papá agobiado al encontrarse en una cola de varios kilómetros de camino hacia un hotel con piscina, tenis, ping-pong, vistas, buen servicio y gastronomía excepcional para pasar el fin de semana.

–¿Qué es eso? –preguntó Pablo apuntando a un inmenso campo de amapolas desde la ventanilla del coche.

–Son amapolas.

–¿Y eso? –volvió a preguntar Pablo.

–Es trigo –dijo papá, que no podía esconder su profunda desilusión por la situación.

En el camino de vuelta a casa, papá preguntó a los hijos qué les había gustado más del fin de semana: si la piscina, el ping-pong, la playa, las vistas, el hotel…

–El trigo y las amapolas –respondió Pablo.

Los niños viven en el presente con una intensidad impresionante. No viven para cumplir obligaciones, no piensan en términos de horarios o de listas de cosas por tachar. No añoran el pasado, no entienden el concepto de ahorro de tiempo y no viven en la «ojalarería». Disfrutan del momento. De hecho, Heráclito decía que «el tiempo es un juego al que juegan maravillosamente los niños».

Hoy en día, parece que nuestras vidas ajetreadas son llevadas por las aguas de un río cuyo destino desconocemos. Parece como si se tratase de estar siempre en movimiento. En cambio, los niños tienen la clave de la felicidad: vivir con intensidad y asombro cada momento del presente.

Si nos pusiéramos en la piel de un niño de cuatro años, lo que observaríamos sería lo siguiente:

> Mi padre me mueve el hombro mientras estoy profundamente dormido y todavía es muy oscuro fuera. Quisiera acurrucarme en sus brazos mientras ocurre suavemente el despertar como hago los domingos en casa de la abuela después de la siesta de la tarde, pero no es posible. Me saca de la cama y me empieza a vestir a toda velocidad, repitiendo sin parar: «Tienes que ser más autónomo». No sé lo que quiere decir «autónomo». Luego desayuno con mi hermano pequeño y es curioso que a mis padres les interese tanto el juego de «a ver quién acaba primero». Juego porque veo que les hace ilusión. Mientras jugamos al juego, veo que se queman los labios con el café y se atragantan con la tostada mirando a menudo el reloj. Nos cogen y nos cargan en el coche porque si caminamos, «no hay tiempo». Nos llevan a nuestras clases corriendo, a veces porque «llegaré tarde al trabajo», otras porque «estoy aparcado en doble fila». No sé lo que quiere decir «doble fila». Por cada paso que da mi padre, tengo que dar tres, porque tengo las piernas más cortas. Una vez les dije a mis padres que tenía pipí en el coche de camino al colegio y se enfadaron muchísimo. No sé por qué. ¿Es malo tener pipí? Pero lo peor fue el día en que mi madre se enteró de que tenía fiebre antes de subirme al coche. Mis padres se llevaron las manos a la cabeza y hubo un momento de silencio bastante largo. Me dieron medicina y me llevaron al colegio. A media mañana, llamó mi profesor a mi madre, mi tía me fue a buscar y me dejó en casa de la abuela. Entonces estaba muy contento, porque mi abuela me cuidó.

«Los niños deben ser muy indulgentes con las personas grandes», decía el principito… Los niños tienen sus ritmos: biológicos –del sueño, de comer…–, intelectuales –para aprender, para entender…–, afectivos –necesitan abrazos, quieren ser escuchados, mirados con compasión, con cariño…–. Sus ritmos no son los nuestros, desde luego. Y cuando queremos satisfacer alguna necesidad suya, a lo mejor ellos no lo necesitan en ese preciso momento. Por eso no solo es suficiente la calidad de una intervención que se realiza puntualmente, también debemos estar «disponibles» para resolver las necesidades básicas del niño cuando «surgen». Los adultos debemos redescubrir la sensibilidad que nos ha otorgado la naturaleza y que hemos ido apagando por las circunstancias de una vida acelerada y a veces histérica, para aprender a armonizar nuestras intervenciones con

los ritmos del niño, de tal manera que este pueda percibir el sentido de las consecuencias de sus propios actos. Es cierto que el niño necesita que le pongamos límites y le guiemos en su desarrollo, pero antes de exigir, hay que satisfacer las necesidades básicas.

El niño tiene un reloj interno y él mismo –no lo que él pide, sino lo que pide su naturaleza– es la medida de lo que necesita. No el horario que llevamos nosotros. Por ejemplo, detectar a qué hora le entra el sueño al niño por la noche y ponerle a dormir siempre a esa hora, asegurándonos de que duerme el número de horas necesarias para poder despertarse descansado, es clave para su salud mental y física.[48] Recientes estudios asocian la carencia de sueño en los niños con hiperactividad, falta de flexibilidad mental, dificultad en controlar la impulsividad, problemas de comportamiento y una reducción de las habilidades cognitivas, además de dificultades para gestionar sus emociones y adaptarse a ciertos contextos.[49] También sabemos que el sueño es necesario para la consolidación del aprendizaje que hemos hecho a lo largo del día.

Hay que tomar en consideración que el momento en que el niño está en la cama y aquel en que coge el sueño pueden diferir, especialmente en los casos en que deben gestionar demandas escolares y extraescolares exigentes. Varios estudios asocian el hábito de estar delante de una pantalla –Internet, televisión…– con el hecho de tener dificultades para conciliar el sueño y con trastornos del sueño, por lo que la Academia Americana de Pediatría recomienda que no haya medios digitales en los dormitorios, y que los niños no consuman esos medios durante la hora antes de irse a la cama.[50]

Nuestros hijos necesitan dormir las horas que pide su naturaleza, no las que dormimos nosotros. Nuestros hijos necesitan una dieta equilibrada. No se cansan de repetirlo los pediatras. Necesitan una papilla sin sal, una fruta sin azúcar, menos bollería industrial, menos chuches y nada de cafeína. La cafeína es la única droga que los niños pequeños pueden tomar sin prescripción médica y, desgraciadamente, encontramos bebidas de cola a su alcance en la gran mayoría de los cumpleaños y en las neveras de muchos hogares. A veces cedemos por falta de tiempo. Educar a nuestros hijos sobre la necesidad de una buena dieta requiere tiempo y un esfuerzo adicional.

Atender los ritmos y las necesidades básicas de nuestros hijos es clave para conseguir un buen desarrollo. Más de una década de investigación sobre el *apego* confirma que el niño que ha percibido que se han atendido sus necesidades básicas en sus primeros años de vida (afectivas, fisiológicas, etc.) tendrá una afectividad más ordenada, será más

seguro de sí mismo y le será más fácil asimilar de forma más armoniosa los conocimientos. El niño que ha sido atendido adecuadamente recibe el mensaje «valgo la pena», lo que repercutirá positivamente en su autoestima, porque lo que le decimos indirectamente es que es competente.

Respetar los ritmos del niño también es respetar las etapas de su desarrollo sin adelantarlas. Necesitan que respetemos sus etapas cognitivas, afectivas, que protejamos su inocencia, sin ceder a la tentación de una reducción del tiempo de su infancia. Es lo que contemplaremos en el próximo capítulo.

10.
La hipereducación: la generación *Baby Einstein*

«Cuando los hitos se convierten en pitos.»

CARL HONORÉ, *Bajo presión*

> «Los años de la infancia son el tiempo para preparar el terreno. Una vez que han surgido las emociones, el sentido de la belleza, el entusiasmo por lo nuevo y lo desconocido, la sensación de simpatía, compasión, admiración o amor, entonces deseamos el conocimiento sobre el objeto de nuestra conmoción. Una vez que lo encuentras, tiene un significado duradero. Es más importante preparar el camino del niño que quiere conocer que darle un montón de datos que no está preparado para asimilar.»
>
> RACHEL CARSON, *El sentido del asombro* (1956)

Educar en el asombro es incompatible con la hipereducación. La hipereducación es la obsesión por adelantar las etapas cognitivas y afectivas del niño para que sea un «superniño». Consiste en convertir los hitos de la vida del niño en una auténtica carrera de relevos.

El otro día, invitaron a mi hijo a una fiesta de cumpleaños de un compañero de su clase. No me lo podía creer. Los padres habían contratado a un catedrático para

realizar experimentos químicos para niños de ocho años. Ya se ve que el payaso ha pasado de moda…

¿Hasta dónde estamos dispuestos a llegar para que nuestros hijos coticen profesionalmente? ¿Cuántos padres hemos caído en la peligrosa trampa de sentir cosquillitas al pensar que podríamos tener al último Einstein o el último Messi en casa? Extraescolares, Kumon, piano, chino, tenis… Algunos ya empiezan desde el momento en que el niño puede levantar la cabeza en una tumbona para ver *Baby Einstein*™, una serie de dibujos infantiles de lo más hipnótico, que tuvo una fama internacional porque era supuestamente «beneficiosa para el desarrollo del niño». Cuando se pidió a *Baby Einstein*™ que hiciera la prueba del mérito educativo, no pudo hacerlo. Es más, cuando un grupo amenazó con demandar a *Baby Einstein*™ basándose en algunos estudios que relacionan la temprana exposición de los bebés a la televisión con potenciales efectos negativos, se retractaron y devolvieron el dinero a todos los padres descontentos. A pesar de todo, seguimos encontrando *Baby Einstein*™ en muchos parvularios que pretenden utilizarlo para fines educativos.

Con más estímulos y cuanto antes, no se consiguen mejores resultados. La mayoría de los expertos coinciden en que a los seis años empieza el momento en que el niño tiene la madurez intelectual necesaria para poder iniciar el aprendizaje formal –leer, escribir, etc.–. Cuando adelantamos etapas, ponemos a los niños en una situación de frustración que podría repercutir sobre su autoestima y crear una espiral de fracaso que puede afectar al desarrollo futuro del aprendizaje. Por ejemplo, en España se dedica cuatro veces más tiempo a los deberes que en Finlandia. Se dedica un 26 % más de horas a la docencia. En Cataluña el 98 % de los niños asisten a la escuela con tres años todo el día, mientras que en Finlandia solo el 53 % van a la guardería todo el día con seis años. En España empiezan a aprender a leer y a escribir con tres años, mientras que en Finlandia empiezan con siete años. En el último informe PISA, Finlandia estaba a la cabeza, mientras que España está en la cola. La mayoría de los países que encabezan anualmente el informe PISA son países en los que los niños son escolarizados más tarde y empiezan a aprender a leer y a escribir a partir de los seis o siete años. España es el tercer país del mundo en el que se prescriben más recetas de psicofármacos para menores. Con más estímulos, no conseguiremos mejores resultados.

La infancia es una época de preparación, en que jugando se aprende a pensar, y se estructura la cabeza. Luego la amueblaremos. Por eso, los papás no nos tenemos que poner nerviosos por que los niños no escriban su nombre con tres años o no lean con cuatro años. El mismo Einstein, quien no empezó a aprender a leer ni a escribir antes de los ocho años, lo tenía muy claro. En algún momento, Thomas Edison preguntó a Einstein por la velocidad del sonido, a lo que Einstein respondió:

> No lo sé, procuro no cargar mi memoria con datos que puedo encontrar en cualquier manual, ya que el gran valor de la educación no consiste en atiborrarse de datos, sino en preparar el cerebro para pensar por su propia cuenta y así llegar a conocer algo que no figure en los libros.

Sin embargo, seguimos encontrándonos con el paradigma de que hay que bombardear al niño con estímulos desde que nace para que sea genial.

> «Vuestra hija tiene que mejorar en sus dibujos –decía una maestra a unos padres–; con cuatro años, ya no toca hacer personajes que vuelan, deberían tocar al suelo.» Los padres no sabían qué pensar, no lo veían como un problema…

No sé qué hubiera pasado con el arte español si los padres de Picasso o de Dalí se hubieran empeñado en cumplir con el curioso hito de aquella buena y bienintencionada maestra.

La obsesión por el alto rendimiento de nuestros pequeños hace que en el ámbito escolar infantil fragmentemos la realidad a una edad en que todavía el niño no está preparado para entenderlo, haciendo desfilar ante él a especialistas de varias materias durante todo el día –música, idiomas, matemáticas, etc.–. Sobre este tema, el pedagogo García Hoz decía:

> Las divisiones del programa se oponen también a la unidad de la vida infantil. Lo que predomina en el espíritu del niño constituye para él el universo entero: no se da en él una constante distinción, no existen aún las clasificaciones científicas; los sistemas elaborados por los adultos no pueden interesarle. El mundo propio del niño tiene la unidad y la plenitud de su propia vida, mientras las diversas materias de estudio dividen y fraccionan ese mundo.[51]

Mientras los niños tienen la cabeza y la agenda ocupadas en actividades extraescolares, en montones de deberes y en metas de todo tipo, no tienen tiempo para pensar en lo que realmente les corresponde en esta etapa tan preciosa de la infancia: estar con sus seres queridos, jugar, imaginar, descubrir por sí solos, sin prisas. Necesitan dibujar personajes que vuelan, correr por el campo con sus hermanos cogiendo mariposas y flores silvestres, imaginarse aventuras rocambolescas y viajes secretos. Lo último que necesita un niño en edad de parvulario es pasarse el mes de julio sentado en la cocina de su casa con su profesor particular para rellenar el «cuaderno de verano», marcando las casillas correctas, en vez de pensar al margen de ellas.

Las prisas por adelantar etapas también ocurren en el ámbito afectivo, cuando los padres tienen miedo de que sus hijos se queden atrás en su madurez y todas las técnicas de hipereducación, incluidas las más rocambolescas, valen para acelerar el paso de la infancia hacia la edad adulta.

> Hace poco, me contaron que un parvulario había llevado a sus pequeños al «museo del miedo». ¿El objetivo? Provocar en ellos un miedo «controlado» para acelerar el proceso de maduración psicológica. Vino al parvulario un psicólogo, contratado para quitarles el miedo a los padres reticentes. Y luego, ¡adelante con la actividad! No sé cómo acaba la historia, cuántos niños lloraron y cuántos no, cuántos tuvieron pesadillas y cuántos no, y cuál fue el porcentaje medio de aumento de madurez logrado.

No podemos olvidar que la infancia es un paso previo a la edad adulta que debe vivirse plenamente para que el proceso se haga de forma armónica. Romano Guardini advertía de las consecuencias de adelantar etapas: «Puede suceder que la fase (de la vida) se ordene tanto a la siguiente que no pueda desarrollar su naturaleza propia». Una infancia mal vivida puede dificultar el paso a la edad adulta, como lo explica también el doctor Dan Kiley, autor del libro *El síndrome de Peter Pan: El hombre que nunca crece*. Según Kiley, el síndrome de Peter Pan tiene como origen la dificultad del paso de la niñez a la edad adulta y la principal causa reside en que el niño no ha vivido bien su infancia. Michael Jackson era un caso claro de ello, le quitaron la infancia obligándole a cantar con los Jackson Five con cinco años, nunca quiso crecer y acabó su vida en su rancho al que, no por casualidad, bautizó como «Nunca Jamás».

11.
La reducción de la infancia

> «Qué guapo estás con este corte, tío. Vas a ligar un montón.»
>
> Nuestra expeluquera infantil a mi hijo de cuatro años.

> «En esta amalgama de uniformidad en que nos empeñamos en meter con calzador a los niños, de forzar la igualdad entre hijos y padres borrando fronteras entre las generaciones, despreciando las actividades lúdicas espontáneas, empecinados en programar esclavizando tiempo de ocio, con este afán de suprimir los brotes de creatividad y genialidad de los hijos y alumnos… estamos matando al niño. Quizá no nos demos cuenta; pero, ahora, con urgencia, es momento de reflexionar y buscar soluciones a esta impune masacre.»
>
> PAULINO CASTELLS, psiquiatra infantil, en «Hemos matado al niño.»

La infancia debe vivirse cuando toca, con todo lo maravilloso que conlleva esta etapa: la imaginación, el juego, el sentido del misterio, la inocencia, etc. Saltarse las etapas de la infancia es despreciar el mecanismo con el que cuenta la naturaleza para asegurar un buen desarrollo de la personalidad. La infancia es como la varicela. Si no se pasa de pequeño, es más grave de mayor, porque se manifiesta en una enfermedad que se llama «infantilismo», actitud adulta que se ve reflejada en la siguiente anécdota:

> El otro día, vi a un padre enseñar a su hijo las diferentes marcas de coche que había en un parking: «Ese es un Seat, cariño. Ese es un Volkswagen y es mejor. Ese es un Audi, es mejor que un Volkswagen. Y ese es un BMW, es mejor que un Volkswagen.

Luego hay el Ferrari, pero aquí no hay, ya te lo enseñaré». No pude creérmelo. Qué infantilismo por parte del padre…

Hace poco, mi hijo de seis años había jugado en clase al juego de nombrar marcas de coche. El que no sabía, quedaba eliminado. El que más sabía, ganaba.

¿Cuántas categorías de cosas más sanas y más interesantes hay en el mundo para jugar a este juego? «Quedar eliminado» delante de otros veinte niños por no conocer las marcas de coche con seis años, además de ser de poco calibre educativo, introduce en el entorno escolar una nueva realidad: el *brand bullying* (acoso marquista), cada vez más presente en los patios. Los niños se pasan horas y horas comparando lo que tienen con lo que tienen los demás, desde las bambas hasta los cacharros electrónicos, los calcetines… Estos círculos viciosos fomentan el «marquismo» e introducen en el mundo del niño una realidad que no pertenece, ni debe pertenecer, a su mundo interior.

Pero ¿siempre hemos tendido a adelantar las etapas del niño? No. Veamos, por ejemplo, cómo se abordaba y cómo se aborda ahora el capítulo del Ratoncito Pérez. Últimamente, se multiplican consejos como este:

Cuando el niño haya llegado a la edad de la razón, sus padres deberían tomar la iniciativa de decirle que no existen el Ratoncito, ni los Reyes. No vaya a ser que se entere por otros, y entonces los padres habremos perdido toda credibilidad.

Los padres se quedan perplejos frente a esta idea, pero suelen caer, ya que la amenaza de pérdida de credibilidad aterroriza, con razón.

Asistimos al fenómeno que algunos llaman de la «reducción de la infancia». Frustrar la imaginación del niño matando sus ilusiones y acortando así la infancia, esa etapa sagrada, es un fenómeno reciente. Antes, no era así. Y si a alguien le cabe la menor duda, puede consultar la edad media de caída de los dientes de leche, y llegará a la conclusión de que si solo pasa el Ratoncito antes de la edad de la razón (siete años), recogerá como mucho tres dientes: el incisivo central superior, el inferior y el incisivo lateral inferior. Tres dientes, de los dieciséis dientes de leche. Un triste negocio para el Ratón, quizás el principio de su extinción. Si no del Ratón, de la tradición.

La pérdida de la credibilidad de los padres frente a un hijo de siete años es un argumento muy triste. La relación de confianza entre el padre o la madre y el hijo se

fundamenta en el vínculo de confianza que existe entre ambos, no en haberle «chivado» un secreto. De hecho, el niño cuyo amiguito le «chivó» el secreto en el cole llegará a casa corriendo para preguntarles a sus padres «si es verdad». Siempre lo corrobora con los padres, porque en ellos tiene fe, no en el amigo. Sus padres le explicarán la verdad con delicadeza, facilitando el paso del niño hacia el otro lado del misterio, pidiéndole al niño que asuma el papel de mantener el secreto con sus hermanitos y los amigos que no lo saben. La fe que tiene en sus padres trasciende al Ratoncito Pérez. El niño no tiene fe en el Ratoncito, tiene fe en sus padres.

Cada niño tiene un proceso madurativo distinto y no hay una regla fija en cuanto a la edad. Cuando el niño está convencido del misterio y los padres le dicen que todo eso no existe, es como si pincharan un globo teledirigido en pleno vuelo. Caída libre… En cambio, llega un momento en el que el niño por sí solo se da cuenta de que ni MRW tiene los recursos suficientes para distribuir tantos regalos a tantos hogares la noche de Reyes. Y si los padres ven que el niño se acerca a ese momento y sufre en sus intentos de reconciliar razón y misterio, siempre podrán facilitar un aterrizaje suave explicando que ellos actúan a modo de pajes para los Reyes. Pero no cabe duda de que la mejor preparación para este delicado momento es esperar a que llegue.

Einstein decía: «La mente intuitiva es un regalo sagrado y la mente racional es un fiel sirviente. Hemos creado una sociedad que rinde honores al sirviente y ha olvidado el regalo». Matar la imaginación, el asombro y la creatividad de un niño para inculcarle cuanto antes y contra su naturaleza una actitud razonable es típico de una sociedad fría, cínica y calculadora. Todo lo contrario del asombro, desde luego.

Hacemos a los niños a nuestra medida. Pero ¿por qué? Por un lado, las imágenes que llegan a los niños y a los padres desde el mundo del marketing son cada vez más contundentes. El niño es un adulto pequeñito. Los niños aparecen en las portadas de las revistas, en los anuncios, en las series, con un aire desenfadado y cínico. Las niñas enseñan poses sensuales cuyo significado todavía no entienden y llevan prendas que no les corresponden por la edad. Hasta a veces parece que se estén convirtiendo en objeto de deseo: el niño trofeo. Por otro lado, la presión del mundo competitivo y exigente y el deseo innato que tienen todos los padres de querer el éxito de sus hijos les llevan a querer inculcarles, cuanto antes, una serie de comportamientos y conocimientos sin darse cuenta necesariamente de que no se corresponden con el proceso madurativo y con el orden interior del niño. En definitiva, hoy en día existe un afán inexplicable por quemar

etapas, para que el niño demuestre características propias del mundo adulto. En el vestir, en el comer, en la forma en que se entretiene, en que habla, en que camina. Hemos echado al niño del jardín de la infancia. Le hemos convertido antes de tiempo en un pequeño adulto. Hemos perdido el pudor en nuestras conductas y conversaciones en su presencia, le hemos dejado ver lo que no debe, le hemos quitado el miedo a lo espantoso, el disgusto por lo violento y le hemos transmitido una virilidad y una exigencia mal entendidas. El niño no es un adulto pequeño e inmaduro. Hasta que deje de ser niño, es y será eso: un niño.

12.
El silencio

«Sin silencio no es posible apreciar realmente la vida, cuyas fibras más sutiles son tan delicadas como un botón de rosa.»

DEEPAK CHOPRA

«Se necesitan dos años para aprender a hablar y sesenta para aprender a callar.»

ERNEST HEMINGWAY

La neurociencia nos dice que cuando realizamos varias tareas a la vez, no atendemos a todas ellas de forma paralela, sino que oscilamos rápidamente entre una y otra. Esa es la principal razón por la cual se prohíbe el uso del móvil mientras se conduce, por ejemplo. También explica por qué algunos estudios han demostrado que la televisión puesta de forma continua en una sala puede interrumpir el juego de los niños que se encuentran allí entretenidos con sus juguetes,[52] o influir negativamente en la calidad de la interacción de los padres con sus hijos.[53] Cuando recibimos sobrecarga de estímulos de varias fuentes, no atendemos bien a todas ellas, sino que dividimos nuestra atención entre todas. Consecuentemente, cuando Elisa atiende al móvil mientras hace sus deberes, con hilo musical, delante de la pantalla del ordenador sobre la cual están minimizadas multitud de ventanas que la conectan en directo a sus redes sociales preferidas y a sus cuentas de correo electrónico, no es más inteligente, sino que tiene menos capacidad de concentración para atender a cada una de las actividades que realiza. En realidad, no realiza ninguna actividad, sino que recibe pasivamente ruidos externos que va gestionando sobre la marcha sin pensar demasiado.

En consecuencia, Elisa, como otras adolescentes de su edad, no solo tiene menos capacidad de concentración, sino también menos capacidad para gozar del momento presente, menos intuición con relación a las necesidades de los demás y menos sensibilidad a los estímulos menos ruidosos o silenciosos, como la sonrisa que su madre le dedica al pasar a su lado, un atardecer precioso o el ruido de un pájaro por la ventana de su cuarto. Elisa ve lo que le rodea, pero no tiene mirada. Recibe pasivamente la información pero no está activamente a la expectativa con relación a ella. El ruido continuo hace que no tenga interioridad propia, por lo que estar consigo misma se le hace insoportable y anda en busca del bullicio y de sensaciones nuevas para aliviar esa sensación de vacío. Los acontecimientos, su entorno, se adueñarán de Elisa. Esta le pide a su profesora que la motive, porque es espectadora de su vida, no protagonista de ella.

Con tanta estimulación, tanta invasión de ruidos ajenos, ahogamos el asombro, necesario para que el niño y luego el adolescente puedan interiorizar los aprendizajes, profundizar en los conocimientos, escuchar, acoger, estar atentos a las necesidades ajenas, mirar a los ojos, pensar en las consecuencias de sus acciones, discernir, ponderar, reflexionar sobre el sentido de lo que se hace… Para dar marcha atrás, este niño o este adolescente debe reencontrarse con el silencio. No será una tarea fácil puesto que para una persona sobreestimulada, el silencio ensordece. Por ello se recomienda empezar a rodear al niño de espacios de silencio desde pequeño, reaccionando enseguida cuando veamos que está en entornos que le provocan cierto aturdimiento –espectáculos, música…– porque no respetan sus ritmos. En definitiva, es importante rodear al niño de un entorno que sepa equilibrar silencio, palabras, imágenes y sonido. Eso lo sabremos hacer si nosotros mismos, padres y educadores, sabemos desde el silencio escuchar lo que necesita en cada momento su naturaleza.

Es curioso el hecho de que coincide en el tiempo la extensión de la epidemia de TDHA con el bombardeo de ruidos que nos vienen desde las nuevas tecnologías y con la multiplicación exponencial de la información que nos llega a través de ellas. Por ejemplo, se dice que cada dos días se genera ahora la misma cantidad de información que la humanidad había generado en 5.000 años antes de la introducción de las nuevas tecnologías. Sin embargo, constatamos que, muy a pesar de la mayor asequibilidad de tanta información, los niños no aprenden al ritmo esperado. Romano Guardini ya advertía:

> El saber, la posesión y dominio intelectuales están en aumento, en una medida tan inconmensurable que abruma literalmente a los hombres […], pero se debilita esa profundidad que brota de la penetración interior, en mirada y experiencia, la comprensión de lo esencial, la percepción por el conjunto, la experiencia, el sentido. Pues todo eso solo se puede obtener en el enfrentamiento interior de la contemplación; y ello requiere calma, reposo, concentración (Obras Selectas, Tomo I).

Desde luego, el silencio es una variable que se ha olvidado en el proceso de aprendizaje. Volvamos a la siguiente fórmula de Einstein:

A (éxito) = X (trabajo) + Y (juego) + ***Z (callar la boca)***

El silencio es una parte muy importante del aprendizaje y es necesario para la reflexión, una de las cualidades que caracteriza a la persona humana. Sin el silencio, ocurre lo que decía Heidegger: «El hombre habría negado y lanzado fuera de sí lo que tiene de más propio, a saber, que es un ser que reflexiona». El ruido no solo ensordece, sino que también acalla las preguntas que surgen del asombro ante la observación de la realidad. Para aprender, no solo hace falta recibir informaciones, sino que es necesario consolidarlas, interiorizarlas. Y para ello es preciso tener espacios de silencio, «callando la boca», como bien dice Einstein. «Callar la boca» sería el equivalente en el siglo XXI de apagar los dispositivos electrónicos y las pantallas.

Existe también una relación entre el silencio y la capacidad de obediencia de nuestros hijos. La obediencia no se puede reducir a *hacer lo que otro nos pide porque sí*. Alguna vez he oído de cursillos que se titulaban «cómo mandar a los hijos». El título, por lo menos, insinúa un enfoque «desde fuera hacia dentro». Para que un niño se encuentre en disposición de obedecer, se tienen que reunir dos condiciones imprescindibles desde el punto de vista del niño: 1) que la persona que le esté pidiendo algo al niño lo haga desde la autoridad fundamentada en un *vínculo de confianza*[54] que haya previamente desarrollado con el niño; 2) que el niño *sepa escuchar, desde el silencio interior*. Cuando se reúnen estas dos condiciones, entonces podemos exigir. Es cierto que podemos «pulir» nuestra forma de realizar demandas al niño, pero estas dos condiciones son previas a todo ello. En cambio, si el niño está aturdido y saturado de ruidos, entonces es

incapaz de gestionar, y no digamos de asimilar, más demandas externas. Cualquier castigo planteado a un niño que desobedece sin que se hayan reunido ambas condiciones es contraproducente. El niño lo recibe como una agresión y responderá de forma impulsiva.

Entonces, si es tan importante el silencio, por todo lo que hemos explicado antes, ¿por qué rodeamos a nuestros hijos de pantallas todo el día?

Ojeando una revista sobre las nuevas tecnologías aplicadas al aula, encontré la publicidad de los siguientes productos para niños… desde los cuatro años.

> Uno de los dispositivos más llamativos que integra el concepto ActivClassroom es, sin duda, la mesa interactiva ActivTable […]. Esta mesa tan especial ofrece una de las pantallas más grandes del mercado: nada menos que 46 pulgadas […]. Además pueden trabajar sobre ella ayudándose de su librería individual, que incluye teclados, navegadores web, o herramientas de matemáticas […]. Otro de los elementos […] es la pizarra digital interactiva ActivBoard 500 Pro, que destaca por incluir tecnología multitáctil para que los estudiantes puedan trabajar de forma simultánea sobre su superficie. […] Además está equipada con un sistema de sonido integrado. ActivExpression2 es un sistema de respuesta para los alumnos que les permite escribir soluciones complejas a las preguntas que plantee el profesor: gracias al teclado QWERTY que incorpora, pueden responder con frases completas, números, símbolos, ecuaciones matemáticas, verdadero/falso y mucho más. Además, su amplia pantalla retroiluminada y su diseño similar a un *smartphone*, hacen que resulte muy intuitivo y fácil de usar. […] En el caso de ActivEngage, los estudiantes pueden contribuir a la clase con sus aportaciones y responder a preguntas en tiempo real desde sus portátiles, tabletas o dispositivos de mano móviles. El profesor muestra una pregunta en la pantalla de la clase (normalmente una PDI) mediante el software ActivInspire de Promethean y los alumnos responden haciendo clic con el ratón en la respuesta que consideran correcta en la pantalla de su PC.[55]

Aparte de la inversión en «marketing» que supone tal arsenal para cualquier colegio, alimenta en los padres la esperanza del *Baby Einstein* y la falsa creencia de que «cuanto antes y más, mejor», por lo que sus hijos se quedarán atrás si no les ponemos un ratón en las manos con apenas dos, tres o cuatro años. Nuestros niños son nativos digitales, no

inmigrantes digitales como nosotros. Ellos no se quedarán atrás. No van a perder ningún tren porque el tren de las nuevas tecnologías no se pierde. ¡Pasa cada segundo! Y al ritmo que va todo, cada tren de las nuevas tecnologías que pasa es obsoleto pasados 500 metros. La gran mayoría de las nuevas tecnologías que existen cuando un niño tiene tres años, muy probablemente no existirán cuando llegue a secundaria, a bachillerato o al mercado laboral, por lo que haberle introducido a todo ello con tres años puede considerarse como una pérdida de tiempo. Usar aquel primer Motorola tamaño «zapato» no ha sido un requisito imprescindible para que nosotros aprendamos a manejar un iPhone en un «plis»… Y navegar por Internet dentro de diez años, si es que todavía se hace como lo hacemos ahora, lo aprenderán en medio minuto, cuando tengan la madurez suficiente para poder gestionar su tiempo de navegación, para poder filtrar los contenidos, para entender el concepto de intimidad propia y para poder organizar la información basándose en criterios previamente adquiridos a base de conocer el mundo por primera vez estando en contacto con personas reales y encontrándose con situaciones reales en el mundo real.

De hecho, altos directivos de empresas tecnológicas multinacionales establecidas en el Silicon Valley –lugar conocido por ser cuna de las invenciones tecnológicas y epicentro de la economía tecnológica a nivel mundial– mandan a sus hijos a un colegio de élite que hace bandera de no utilizar tecnología en sus aulas.[56] Los padres trabajan en eBay, Google, Apple, Yahoo y Hewlett-Packard. Y sus hijos nunca han utilizado Google… Escriben con lápiz y papel y sus profesores utilizan una pizarra tradicional. No hay ni una pantalla en todo el colegio y el colegio desincentiva su uso en casa. ¿El argumento? El ordenador impide el pensamiento crítico, deshumaniza el aprendizaje, la interacción humana y acorta el tiempo de atención de los alumnos. Uno de los padres, el Sr. Eagle, graduado en tecnología y perteneciente al departamento de Comunicación ejecutiva en Google, dice:

> Mi hija de quinto de primaria no sabe cómo usar Google y mi hijo de tercero de secundaria está empezando a aprender. La tecnología tiene su tiempo y su lugar. (…) Es superfácil. Es como aprender a usar pasta de dientes. En Google y en todos estos sitios hacemos la tecnología tan fácil que la puede usar cualquier persona. No hay razón por la cual los niños no puedan aprenderlo cuando sean mayores.

Sin tratar de demonizar las nuevas tecnologías –quien habla en estos términos ha entendido bien poco de lo que está en juego al intentar retrasar su uso en la infancia–, hemos de ser muy cautos con todo aquello que ahogue el asombro, este empuje que nace desde dentro del niño y que le hace cuestionarse, interesarse, imaginarse, buscar, averiguar, inventar… en definitiva, ser capaz de pensar, que es lo propio de la persona humana.

Una actividad que se realiza desde el silencio exterior y para el silencio interior es la lectura, como bien describe Nicholas Carr en su conocido artículo «¿Está Google haciéndonos estúpidos?: lo que Internet está haciendo a nuestros cerebros»:

> En el silencioso espacio que abre la sostenida lectura sin distracción de un libro, o por cualquier otro acto de contemplación, hacemos nuestras propias asociaciones, llegamos a nuestras propias inferencias, y analogías, fomentamos nuestras propias ideas.[57]

Antes de dejarse llevar por el picoteo adictivo del mundo virtual y por la pantalla que les hace enmudecer haciéndolo todo por ellos, nuestros hijos deben consolidar sus hábitos de lectura. Leer, para tener interioridad, capacidad crítica, de reflexión, de contemplación, de asombro. Leer…, este es el tren al que deben subirse, y que no podemos admitir que se pierdan porque pasa poco y lleva muy lejos.

13.
Humanizar la rutina: el mismo cuento por enésima vez…

«–¿Qué es un ritual?

–Es lo que hace que un día sea diferente de los otros días; una hora de las otras horas.»

El zorro al principito

El asombro da sentido a la rutina.

¿Qué es la rutina? La rutina es la repetición de actos útiles, estructurados, a veces cronometrados y supervisados. A veces es necesaria para poner orden en un grupo, en la familia, y otras para dar seguridad al niño. Lo queramos o no, la vida consiste en gran parte en una serie de actos repetidos. Todos nos levantamos, nos aseamos, nos vestimos, desayunamos, nos movemos hacia el lugar de trabajo, comemos, volvemos al hogar, cenamos y vamos a descansar unas horas, hasta volver a repetir lo mismo, cada día.

La rutina no es mala en sí, pero sin sentido aliena al niño –y a nosotros también–. Le lleva a actuar de forma mecánica, no es consciente de lo que hace, no le ve el sentido, no pone en ello corazón, afectividad, inteligencia, y no interioriza lo que hace y aprende. Shakespeare hablaba de la costumbre como «un monstruo sutil que reduce a polvo hasta los mejores sentimientos». La rutina con sentido es otra cosa. Llamémosla *ritual*. Cuando el principito le pregunta al zorro lo que es un rito, este le responde: «Es lo que hace que un día sea diferente de los otros días; una hora, de las otras horas».

¿Por qué los niños encuentran tanta satisfacción en compartir la repetición de los actos aparentemente sin trascendencia? Saludar a papá desde la clase por la mañana, apoyando la nariz en el cristal de la misma forma cada día. Que le seque uno de sus padres el ombligo haciendo «rin, rin» después de la ducha cotidiana. Que uno de sus padres le ayude a saltar del asiento del coche, cogiéndole de la mano y contando «¡uno, dos y… tres!» cada día…, renovando la misma ilusión. Que le haga papá cosquillas con la barba antes de ponerle a dormir, y después del cuento que oye por enésima vez con la misma ilusión cada noche. Para el niño, el tiempo no pasa. Es el niño el que pasea por la vida.

Concretamente, ¿cuál es el elemento diferencial clave entre la rutina que aliena al niño y el ritual que le hace tanta ilusión? El ritual es la rutina, pero *humanizada*.

El niño se asombra porque asocia los momentos de los rituales a sus seres queridos, a sus compañeros de colegio, a sus hermanos, a la abuela… Es lo que hace la rutina más humana y le da sentido, y es lo que hace al niño asombrarse, le hace desear conocer lo que le rodea.

El zorro le explica al principito que los rituales pueden convertir la monotonía de la vida en ocasión de asombro:

> Mi vida es monótona. Cazo gallinas, los hombres me cazan. Todas las gallinas se parecen y todos los hombres se parecen. Me aburro, pues, un poco. Pero si me domesticas, mi vida se llenará de sol. Conoceré un ruido de pasos que será diferente de todos los otros. Los otros pasos me hacen esconder bajo la tierra. El tuyo me llamará fuera de la madriguera, como la música. Y además, ¡mira! ¿Ves, allá, los campos de trigo? Yo no como pan. Para mí el trigo es inútil. Los campos de trigo no me recuerdan nada. ¡Es bien triste! Pero tú tienes cabellos color de oro. Cuando me hayas domesticado, ¡será maravilloso! El trigo dorado será un recuerdo de ti. Y amaré el ruido del viento en el trigo…[58]

La asociación de la repetición de un acto o de un evento con la presencia de un ser querido es lo que humaniza la rutina y la convierte en un rito. Rachel Carson decía que «para mantener vivo en un niño su innato sentido del asombro […] se necesita la compañía de al menos un adulto con quien poder compartirlo, redescubriendo con él la alegría, la expectación y el misterio del mundo en que vivimos». Hace unos años vi en un conocido periódico una encuesta curiosa. Hicieron una lista de las frases más

repetidas en los parques de Barcelona. La que más se repetía era «¡Mira, mamá!». No es de extrañar, porque los niños triangulan entre el mundo y la persona que les quiere, y así aprenden. Si nos fijamos en los pequeños de seis meses, cuando se les acerca un extraño, miran al extraño, luego a su madre, vuelven a mirar al extraño, y luego de nuevo a su madre. Es como si estuviesen pidiendo permiso. Luego, más tarde, cuando descubren algo nuevo, necesitan compartirlo con su madre o con su padre, se lo enseñan. Y más tarde, no dirán nada al ver algo nuevo, pero muy probablemente echarán un vistazo a los ojos de su madre, de su padre o de su principal cuidador, porque miran a través de los ojos de la persona que les cuida. Por ejemplo, si nos fijamos, cuando pasa algo fuera de lo normal, lo primero que hacen los niños es mirarnos. Si ponemos cara de susto, se asustarán. Si ponemos cara de disgusto, se disgustarán. Si ponemos cara de risa, lo encontrarán divertido. Ese mirar a través de los ojos de sus progenitores es el modo más poderoso del que disponemos para educar a nuestros hijos. Por eso la mirada que tenemos ante el mundo que nos rodea les afecta tanto a ellos. Los niños no son dependientes del entorno, pero están a la expectativa de ello, dice Siegel. También dice que «más importante que un exceso de estimulación sensorial durante los primeros años de desarrollo, son los patrones de interacción entre el niño y el cuidador». Según un artículo de la *Harvard Educational Review* que se apoya en recientes estudios, la curiosidad del niño se despliega a través de la interacción social que se establece con su principal cuidador.[59] Algo parecido a lo que decía la Madre Teresa de Calcuta: «No te preocupes porque tu hijos no te escuchan, te observan todo el día».

Por eso los niños no se emocionan con los cuentos en CD. Quizá los compramos por falta de tiempo, pero se quedan en sus cajas. Por eso los estudios demuestran que los niños no aprenden palabras u otros idiomas con los DVD, por muy educativos que sean, pero detectan beneficios en relación con el aprendizaje cuando el adulto es el intermediario entre el niño y el cuento.[60] Los estudios[61] también hablan del *video deficit effect* («efecto deficitario del DVD»), según el cual el niño de hasta dieciocho meses sufriría un déficit en el aprendizaje que realiza a través de un DVD, comparado con el aprendizaje que recibiría de una demostración en directo. Por eso es tan importante que el intermediario entre nuestros hijos pequeños y el mundo que descubren sea una persona que les quiera, y *no una pantalla*.

14.
El sentido del misterio

> «La experiencia más bella y profunda que puede tener el hombre es el sentido de lo misterioso.»
>
> «El misterio es la cosa más bonita que podemos experimentar. Es la fuente de todo arte y ciencia verdaderos.»
>
> ALBERT EINSTEIN

–Mamá, ¿cómo se entera el Ratoncito Pérez cuando un niño pierde un diente?

–No lo sé –responde la madre descolocada por la pregunta tan incómoda que le ha hecho su hija de siete años–. Supongo que las madres deben decírselo, no sé.

–¿Tú has hablado alguna vez con el Ratoncito, mamá? –exclama la niña.

–¡No, no! Yo nunca.

–¿Y entonces cómo se ha enterado el Ratoncito? –insiste la niña.

–A lo mejor tiene amiguitos que viven en las paredes de las casas y se lo cuentan todo –dice la madre en su segundo intento de acabar con esa incómoda conversación.

–¿Hay ratoncitos en las paredes, de veras? Pues no quiero dormir sola entonces. Tengo miedo, mamá.

–No lo sé, es una idea, no tengo ni idea, de verdad. Me lo he inventado yo eso de los ratones en las paredes, no me hagas caso. No tengas miedo, cariño.

–¿Cómo se entera el Ratoncito, mamá? –insiste la niña.

–¿Sabes qué? ¡Es un misterio! –lanza la madre, desesperada por acabar con la conversación e irse a cenar.

–¡¡Ah!! ¡Ahora entiendo!

Los niños asumen naturalmente la existencia del misterio. Tienden naturalmente al misterio porque es lo que mantiene vivo el deseo de aprender, de conocer. ¿Qué es el misterio? El misterio no es aquello que no se entiende. Es lo que nunca acabamos de conocer. Es lo inagotable. Por eso, los niños están asombrados ante el misterio porque ven en ello una oportunidad de conocer infinita. Y como los niños nacen con asombro y el asombro es el deseo de conocer, el misterio les asombra.

A los adultos, en cambio, nos puede dar pereza, preferimos racionalizarlo todo, reduciéndolo en la medida en que tenemos capacidad de abarcarlo. El niño no tiene este hándicap porque sabe que es pequeño pero eso no le importa. Se acerca al misterio con humildad y asombro, con sana duda. Alex Rovira decía que la duda es la maleta más valiosa del equipaje de los genios y la que falta en los fanáticos. El niño no impone su juicio sobre la realidad, sino que se acerca a la realidad con humildad, agradecimiento, rectitud de intención y apertura hacia el misterio. La capacidad de asombro del niño hace que este sea capaz de descubrir un mundo cada vez más grande. El misterio amplía los horizontes de la razón y nos ayuda a encontrar sentido en la vida. Max Planck, premio Nobel de Física, decía que «el progreso de la ciencia consiste en descubrir un nuevo misterio cada vez que se cree haber aclarado una cuestión fundamental».[62] En cambio, la persona que quiere racionalizarlo todo hasta el punto de excluir el misterio tiene una visión reducida del mundo. Chesterton decía: «El misticismo nos mantiene sanos. Mientras vives el misterio, gozas de buena salud; si destruyes el misterio, creas mortalidad. […] Loco no es una persona que ha perdido la razón. En realidad, loco es el que ha perdido todas las cosas menos la razón. Su mente se mueve en un círculo perfecto, pero demasiado estrecho».

Por eso, es importante que los adultos vayamos con cuidado para no apagar esa cualidad que consiste en la apertura hacia el misterio en los niños. Eso puede pasar si ponemos un énfasis exagerado en la explicación racional de las cosas, por ejemplo si entramos demasiado en el mecanismo de las cosas adelantando etapas que no tocan. Yendo demasiado al detalle de la explicación del mecanismo de realidades bellas de la vida, como puede ser la sexualidad, por ejemplo, podemos llegar a banalizarlas. Así por ejemplo, numerosas situaciones no deberían desvelarse a los niños –la violencia, la pornografía–, mientras que otras deberían desvelarse poco a poco, según el ritmo de cada etapa de la infancia –la muerte, la sexualidad, el sufrimiento…–, dejando suficiente espacio para el misterio.

–Yo quiero que me incineres, mamá, ¿de acuerdo?

–Vale, cariño –le responde su madre con orgullo por la «gran madurez» de su hijo de seis años.

No podemos reducir algo tan grande como el misterio de la muerte a algo tan pequeño como una cajita de cenizas. La pérdida del sentido del misterio también lleva a la pérdida de la inocencia, adelantando etapas que no tocan.

Jean Guitton, filósofo francés, decía:

> Hay casos en que la verdad aprendida demasiado pronto por un niño y mal explicada con respecto a otras verdades, se convierte en error y causa de escándalo.

Jesús González Requena, catedrático de comunicación, habla del tabú como algo positivo:

> Los tabúes no son malos. Es más: es un error querer suprimirlos. Pensemos en la sexualidad: con su banalización, lo que se acaba causando es la falta de deseo. No hay nada menos erótico que una playa nudista, porque es algo desvestido de su carácter simbólico […]. Piensen en el papel del tabú en el arte: las obras en los museos está prohibido tocarlas. Pero esto, al mismo tiempo, genera una ritualidad, una liturgia y un respeto.[63]

¿Que otros se adelantarán si no se lo explicamos todo a nuestros hijos? Nos encontramos entonces frente a un gran dilema. O bien intentamos proteger el niño de lo que no le conviene, adaptando su entorno a lo que necesita, a sus ritmos, a sus etapas, o bien adelantamos etapas todo lo que podamos, porque «es inevitable, se lo encontrará un día u otro». Según esta postura, es inútil denunciar que las revistas pornográficas estén a la vista en los kioscos, iniciar un debate en la sociedad sobre el hecho de que los niños tengan acceso a Internet en el patio a través de su móvil, que se pasen horas mirando series que no les corresponden por su edad o bien que se les utilice para promocionar prendas de ropa con poses sensuales en las portadas. «Total, se lo encontrarán.» Y por si acaso, «que no hagan el tonto siendo el último de la clase en enterarse». Con este

argumento conformista y fatalista, abdicamos de educar. Deberíamos enseñarles absolutamente todo, acortarles la infancia, saltarnos etapas, escandalizarles todo lo que podamos y matar en ellos el sentido del misterio. ¡Qué visión más desesperanzadora de la educación!

El hecho de proteger la mirada de nuestros hijos hacia lo que no les conviene en cada momento no se debe plantear de forma negativa, como una mera prohibición o bien como una actitud puritana, porque no lo es. Es un tema de priorización. Por ejemplo, Christakis, experto norteamericano sobre el efecto de las pantallas en los niños pequeños, afirma que uno de los efectos negativos de las pantallas consiste en el efecto de «desplazamiento».[64] El tiempo que los niños pierden delante de las pantallas se podría dedicar a otras actividades más apropiadas para su desarrollo, como puede ser una interacción de calidad con su principal cuidador, el juego creativo[65] o la lectura. Hay estudios que confirman que los niños que consumen mucho tiempo ante una pantalla tienen menos probabilidades de leer que aquellos que apenas las utilizan.[66] Buscar alternativas de calidad es dirigir su mirada hacia la excelencia, lo mejor, lo más bello. Hemos de darles alternativas excelentes, y las hay, porque estamos rodeados de cosas bellas. Con un poco de asombro, las encontramos con facilidad.

15.
La Belleza

> «Estaba un conocido catedrático dando una conferencia sobre la belleza, cuando una mujer de entre los asistentes le hizo la siguiente observación: "En realidad, sobre gustos no hay nada escrito". El profesor respondió rápidamente: "Señora, sobre gustos hay mucho escrito, lo que ocurre es que usted lee muy poco".»
>
> MAGDALENA BOSCH, *El poder de la belleza*

¿Qué es lo que provoca el asombro? Hemos dicho al principio que el niño se asombra por constatar que una cosa *es*, mientras podría *no ser*. Pero ¿qué es lo que hay en el *ser* de las cosas que provoca asombro? Algunos filósofos antiguos han enumerado las propiedades que se encuentran en el *ser* de las cosas. Una de ellas es la Belleza.[67] Podemos decir entonces que una de las características del *ser* que provoca asombro en los niños es la Belleza.

Pero ¿qué es la Belleza? ¿Siempre guarda relación con el gusto? La Belleza a la que se refieren los filósofos no es una mera belleza estética sujeta al gusto. No se trata de la belleza «botox», o de la belleza «retoques» de algunos famosos. Tampoco es la belleza efímera de cualquier cosa que se considere bella por el mero hecho de ser novedosa. Estos tipos de belleza son más moda que belleza porque responden a unos parámetros establecidos que, por un lado, no dan libertad a otras opciones y, por otro lado, no son necesariamente verdaderos porque no resisten la prueba del paso del tiempo. La belleza-moda está sujeta a los gustos, y por eso decimos que «sobre gustos, no hay nada escrito».

La belleza-moda está muy arraigada en nuestra cultura y a veces eclipsa a la otra, que es más profunda, verdadera y duradera: la Belleza.

La Belleza a la que se refieren los filósofos es Belleza con B mayúscula. *La de verdad*, como diríamos coloquialmente. Esta se define en filosofía como «la expresión visible del Bien y de la Verdad». No casualmente Platón decía que «la potencia del Bien se ha refugiado en la naturaleza de lo Bello». La Belleza es el conocimiento sensible-intelectual del bien y de la verdad. A lo mejor no la sabemos apreciar, pero eso no es suficiente para que lleguemos a la conclusión de que no existe objetivamente. Por ejemplo, Pitágoras decía que se encontraba en las matemáticas. Como él sabía mucho de matemáticas, la veía en ello, la sabía apreciar. Si algunos de nosotros no la vemos en las matemáticas, no es porque no exista, sino porque no llegamos a verla, a apreciarla. Nuestra ignorancia de un tema en concreto hace que nuestro gusto en relación con la Belleza que conlleva no se ajuste a la realidad. Otro ejemplo de Belleza que llega a nuestro alcance sería por ejemplo la vida de la Madre Teresa de Calcuta. A lo mejor la belleza de la Madre Teresa de Calcuta no está muy en la línea del concepto de belleza estética, pero todos podemos apreciar su Belleza. La Belleza se encuentra en el abrazo amoroso y de consuelo de una madre, en una sonrisa de alegría o de felicidad, en la amabilidad de un hermano, en un parto, en la naturaleza… La Belleza provoca gozo profundo, no solo una satisfacción o atracción pasajera. José Ortega y Gasset decía que «la belleza que atrae rara vez coincide con la belleza que enamora».

¿Qué es Belleza para un niño? Si la Belleza es la expresión de la bondad y de la verdad, lo Bello para un niño sería todo aquello que respeta la verdad de su naturaleza, su orden interior, sus ritmos, su inocencia, su proceso verdadero de aprendizaje, etc. El amor y el consuelo de su madre le llegan a través de su sonrisa, de su mirada cariñosa. El ritmo que le conviene le llega a través de la observación de la naturaleza. Descubre los colores a través de la Belleza de las flores del campo. Descubre el silencio a través del ruido intermitente del viento en las hojas del bosque. Es importante que el niño experimente a través de lo cotidiano, de la verdad de las cosas, de la realidad, no de la virtualidad. Por ejemplo, es curioso que no haya tiempo en el colegio para aprender a atarse los cordones de los zapatos –la mayoría de los colegios piden velcro–, mientras hay tiempo para actividades estructuradas inventadas para desarrollar la destreza manual de los dedos de los niños. No hay nada como la realidad de lo cotidiano para aprender. ¡Si huimos de lo cotidiano para aprender de ello, lo vaciamos de su sentido! También

nos podemos preguntar si es necesario representar a los niños la realidad del mundo –el mercado, los animales, la naturaleza, las verduras del huerto– a través de fichas, cuentos, películas que enseñan, por ejemplo, a cerditos rosas y conejitos Bugs Bunny. Me contaba una profesora de infantil la siguiente anécdota:

> Una vez les pedí a los niños que dibujaran un conejo. Todos hicieron un Bugs Bunny, con orejas rosas. Hubo un niño que pintó un conejo «de verdad». Con pelo, mucho pelo. Todos los otros niños se rieron de su conejo, porque decían que «era feo». ¿No es curioso que las cosas reales las veamos feas, mientas las cosas artificiales las vemos bellas?

Muchos niños están educados en un entorno artificial, aséptico. Aprenden a través de un material didáctico y de unos soportes –pantallas, fichas, etc.– que sustituyen a la realidad. El niño necesita a la persona que le quiere para triangular con el mundo, como hemos dicho antes. Sustituirla por una pantalla a una edad tan temprana es deshumanizar el aprendizaje. Los estudios lo confirman, no se aprende a través de las pantallas, sino a través del descubrimiento acompañado por una persona querida. No estamos diciendo que las nuevas tecnologías son malas en sí; no lo son. Estamos hablando a «otro nivel», más allá de la simplista pregunta de si «es bueno o es malo». Hemos de preguntarnos si realmente es necesario, por ejemplo, que los niños pequeños aprendan por primera vez a través de las nuevas tecnologías. ¿No existe el riesgo de que nuestros hijos lleguen a confundir el mundo digital con el mundo real? Hay niños que han visto un conejo en una tableta, pero nunca lo han tocado, olido… ¿Es bueno que estrenen la virtualidad del mundo digital antes de la realidad del mundo? Hemos de redescubrir el valor que tiene un paseo por el bosque, por la calle, por el mercado, el esfuerzo de paciencia que supone atarse los cordones de los zapatos… Para los niños que solo han visto conejitos en la pantalla, el conejo de verdad no existe… ¿No existe el riesgo de que la virtualidad domine la realidad en sus vidas?

Una vez entendida la importancia de la Belleza, es importante no caer en el paradigma de la sobreestimulación con la Belleza. Hay gente sensible a la Belleza, pero que lo transmiten a sus hijos con un sentido de urgencia exagerado y «desde fuera hacia dentro». Música clásica con embudo, visitas frenéticas a museos para aprender el nombre de las obras de arte, imágenes repetidas sin contexto, paisajes y colores que

desfilan en la pantalla, etc. Todo debe ser en su justa medida y adaptándolo a la edad del niño. Y sobre todo, que la experiencia sea directa y cercana a su mundo cotidiano. Es mejor que el niño esté dos horas investigando una hoja que cayó en el jardín de su casa, que delante de una pantalla que le enseñe todos los tipos de árboles que existen en los bosques de Puerto Rico, por ejemplo.

Podemos enseñar a los niños una serie de conceptos, de nombres de cosas, llenarles de datos como si fueran máquinas inteligentes, pero si no conseguimos que el preámbulo de ese conocimiento tenga como origen el asombro, no solo el aprendizaje no será sostenible, sino que no tendrá sentido. En el aprendizaje sin asombro, los niños no tienen respeto verdadero por lo conocido, porque el sentido del asombro es lo que hace que uno contemple la realidad con humildad, agradecimiento, deferencia, sentido del misterio y admiración. Esa actitud de respeto repercutirá lógicamente sobre la forma en que el niño considera y respeta a las personas que actúan como intermediarias entre él y el milagro de la realidad, tanto en el ámbito familiar como educativo. Ese efecto puede explicar muchos de los problemas que nos encontramos hoy en día en nuestros hogares y en nuestras aulas y que equivocadamente creemos poder resolver con métodos que contemplan indicadores mecanicistas como por ejemplo el autoritarismo y el permisivismo. No se impone la autoridad en la enseñanza, ni se gana a base de no exigir o de hacerse el infantil, sino que se genera respeto a través del sentido del asombro hacia lo que se descubre.

El asombro del niño por la Belleza de lo que le rodea es un proceso que goza de una cierta autonomía. El niño no es dependiente de su entorno, está a la expectativa de ello. No hace falta estimular al niño para que llegue a la Belleza, llega solo. Los niños, y también los adultos que son como niños, caen naturalmente en asombro ante lo irresistible de la Belleza. Tan solo hemos de asegurarnos de que su entorno sea rico en Belleza y filtrar la mediocridad y la vulgaridad para que, en la medida de lo posible, no sea parte de su día a día. La Belleza nunca se impone, pero la mirada limpia del niño la percibe sin esfuerzo o con un esfuerzo que no parece tal, comparado con el gozo que le provoca la Belleza. Tan solo hay que dejar que llegue a su alcance, como hacía Montessori con sus alumnos:

> Por otra parte, la belleza del ambiente y de todas las cositas que contiene invita al niño a actuar, a multiplicar sus esfuerzos porque todas deben ser atrayentes; los paños

de color para limpiar el polvo adornados con cintas, las escobas decoradas con dibujos, los pequeños cepillitos, son graciosos; las pastillas de jabón, círculos y rectángulos, rosas y verdes. Todo ello parece llamar al niño y decirle: «Ven; tócame; cógeme; con el paño vestido de fiesta, limpia esta mesa reluciente; toma la escoba tan bellamente adornada y limpia con ella el pavimento; venid también, adorables manitas, y sumergíos en agua y jabón».

Y así es la belleza la que estimula a los niños respondiendo todos los días a las disposiciones individuales que nacen en su alma.[68]

Aristóteles decía algo parecido cuando afirmaba que los hábitos de las virtudes, antes de su plena realización, preexisten en nosotros en algunas inclinaciones naturales que son como ciertas incoaciones de la virtud. Los niños están más predispuestos al bien que nosotros porque además su intencionalidad es recta, inocente. Por eso, el enfoque mecanicista y conductista que consiste en *inculcar* hábitos en los niños a través de la imposición de la repetición mecánica de ciertas acciones no respeta la verdad de los niños. Es importante marcar a los niños ciertos límites, pero hay que educarlos, teniendo en cuenta la predisposición a la virtud que está en potencia en ellos. Cuando los niños se encuentren rodeados de Belleza como expresión de la bondad, es más fácil que desarrollen hábitos que tiendan hacia su bien y el bien de los demás. Existe Belleza en la amabilidad, en la delicadeza, en la compasión, en la comprensión, en el agradecimiento. Si el niño está rodeado de ello, lo asimilará de forma natural porque da sentido a su vida. La Belleza tiene un poder que no sospechamos y que desaprovechamos en la educación y en la vida en general.

Cuando pienso en el poder de la Belleza, pienso en el huerto lleno de lechugas y de tomates en medio del patio que los niños no pisotean. Respetan este espacio como algo casi sagrado. Juegan alrededor, pero con cuidado.

Cuando pienso en el poder de la Belleza, pienso también en la siguiente escena. Por una serie de razones, vamos de vez en cuando a una residencia de personas mayores cercana a nuestro hogar. Esta residencia es muy sobria, casi austera. Pero hay algo, no se puede explicar muy bien lo que es, que la hace Bella. Está ubicada en plena naturaleza, rodeada de campos de trigo y de bosques. Las personas mayores cultivan allí su huerto. Es un lugar en el que no hay prisas. Hay paz, serenidad, sonrisas. La gente que trabaja allí es amable, atenta. Las personas mayores pasean por la residencia vestidas sin lujos,

pero con dignidad. El domingo, los hombres llevan corbata y pañuelo mientras las mujeres llevan tacones y diademas. No van a grandes fiestas, ni reciben a distinguidos invitados. Pero son estos detalles pequeños los que hacen agradable la convivencia. Se ven parejas muy mayores cogidas de la mano, hablando con el silencio. Hace poco, me dijeron que el Estado había mandado a inspectores a esta residencia porque la gente no se moría, por lo que la lista de espera no paraba de crecer. Entonces me acordé de lo que decía Dostoievski, «la humanidad puede vivir sin ciencia y sin pan, pero nunca puede vivir sin belleza porque entonces no existiría razón para permanecer en este mundo». La sed de Belleza está impresa en nuestra naturaleza. Sin embargo, un niño, o quien todavía se asombra como un niño, tiene más facilidad para percibirla. Decía Kafka: «La juventud es feliz porque posee la capacidad de ver la belleza. Es al perder esta capacidad cuando comienza el penoso envejecimiento, la decadencia, la infelicidad». Janouch le preguntó: «¿Entonces la vejez excluye toda posibilidad de felicidad?». Y Kafka respondió: «No. La felicidad excluye a la vejez. Quien conserva la capacidad de ver la belleza no envejece».

Uno de los obstáculos que impiden al niño llegar a la Belleza hoy en día es la falta de sensibilidad. Hemos dicho antes que la sobreestimulación satura los sentidos e impide que el niño pueda apreciar la dimensión estética de la vida. La sobreestimulación sustituye al asombro e impide que el niño pueda llegar a percibir la Belleza de lo que le rodea. Por eso es tan importante que el niño tenga espacios de silencio para poder reflexionar, apreciar y saborear la Belleza de lo que le rodea. Y experiencias estéticas para poder desarrollar la sensibilidad de lo Bello, a través de la música, de la amabilidad, de la naturaleza, por ejemplo. La educación en la sensibilidad consiste en rodear al niño de lo que conviene a su naturaleza –todo lo que respeta sus ritmos, su inocencia, etc.– y proteger su mirada de lo que no le conviene. La bondad y la verdad llegan al niño a través de la Belleza y el niño llega a estas a través del asombro, mediante la sensibilidad. Y cuando este proceso ocurre sin obstáculos, es cuando el niño realmente interioriza la virtud y el aprendizaje.

Podríamos resumir lo anterior en las siguientes fórmulas:

Niño	Niño
+	+
Asombro	Asombro
+	+
Sensibilidad	Sensibilidad
+	+
Belleza	Belleza
+	+
Verdad	Bondad
=	=
Aprendizaje interiorizado	Acción interiorizada hacia el bien suyo y el de los demás

De hecho, un poeta polaco, Cyprian Norwid, decía: «La belleza sirve para entusiasmar en el trabajo». En la Belleza, no hay tensión entre lo que uno debe y quiere hacer, puesto que la Belleza es el lugar en el que convergen ambas cosas. La Belleza ayuda a que nos lleguen la verdad y la bondad con menos esfuerzo, de forma natural. Sin necesidad de motivación a priori y sin caer en el voluntarismo. El asombro es el mecanismo que se encarga de ello. Pero sin la Belleza, el asombro trabajaría a ciegas.

16.
El feísmo

«Al final de cada sueño, Frankie se despertaba, empapada en lágrimas. No encontraba alivio en el silencio de su habitación porque allí todo era real. Y el sentimiento de culpabilidad era demasiado inmenso para poder aguantarse. Cada vez que abría los ojos, los cerraba enseguida, pensando que ojalá se hubiera despertado por última vez».

LISI HARRISON, autora de *Monster High*, libro dirigido a un público juvenil que inspiró las muñecas góticas Monster High, dirigidas a un público infantil

«La belleza es una cosa terrible. Por ella pelean Dios y Satanás, y el campo de batalla es mi corazón.»

Dimitri Karamazov a su hermano Aliocha en *Los hermanos Karamazov*, de FIÓDOR DOSTOYEVSKI

¿Qué es el feísmo? El feísmo no existe per se. El feísmo es la ausencia de Belleza. «La belleza se encuentra en todas las cosas existentes», decía Tomás de Aquino. Eso conlleva que la ausencia de Belleza en las cosas nunca puede ser completa. Si algo no fuera «un poco bello», entonces no existiría. No existe algo cien por cien feo. Por el mero hecho de «ser», lleva en sí algo de Belleza. Esa es la razón por la cual a veces hay una discusión en torno a si algo es Bello o no, si conviene o no a la naturaleza de nuestros hijos. Puede pasar cuando tenemos a varias familias alrededor de un mismo televisor el domingo por la tarde en casa y no nos ponemos de acuerdo en el contenido

que ven los niños. Puede pasar cuando vemos qué tipo de regalos compran las madres en una fiesta de cumpleaños. Por ejemplo, ¿es Bella una muñeca gótica con dentadura de vampiro para una niña de tres años? Sabemos que siempre hay Belleza en todas las cosas. A lo mejor hay un 10 %, un 20 % o un 80 % de Belleza, no sabremos el porcentaje exacto porque no existe tal cosa como un medidor de Belleza. Lo que pasa es que a veces hay muy poca. Y si tenemos nosotros mismos la sensibilidad por captar la Belleza en todo lo que nos rodea, lo intuiremos. No existe una herramienta que nos permita saber con exactitud cuánta Belleza hay en una cosa, sin embargo existen pieles finas con mucha sensibilidad para percibir la Belleza y pieles de elefante con poca o ninguna sensibilidad para percibirla. La insensibilidad hace que uno caiga en una actitud generalizada de autismo ante la Belleza. En cambio, la sensibilidad permite al asombro trabajar con más fluidez, para que entremos en sintonía con la realidad a través de lo Bello. No es que la Belleza exista solo para y pertenezca en exclusiva a un grupo de personas especiales; la Belleza está en todas partes y se ofrece a todos, pero solo las personas con sensibilidad para percibirla pueden disfrutar de ella.

Alejandro Jodorowsky decía: «Los milagros son comparables a las piedras: están por todas partes ofreciendo su belleza y casi nadie les concede valor. Vivimos en una realidad donde abundan los prodigios, pero son vistos solamente por quienes han desarrollado su percepción. Sin esa sensibilidad todo se hace banal, al acontecimiento maravilloso se le llama casualidad, se avanza por el mundo sin esa llave que es la gratitud. Cuando sucede lo extraordinario se lo ve como un fenómeno natural, del que, como parásitos, podemos usufructuar sin dar nada a cambio». Para educar en el asombro, nosotros mismos debemos ser personas mínimamente agradecidas, asombradas y sensibles a la Belleza.

Si el feísmo es ausencia de Belleza, podemos afirmar que algo que encierre poca Belleza es algo vacío. El vacío que llamamos coloquialmente «vulgaridad». La vulgaridad es lo que carece de importancia, originalidad, contenido. Extraviado el asombro y la sensibilidad para gozar de la experiencia estética o de la Belleza, brota la vulgaridad del vacío, y perdemos el contacto con la realidad, el contexto que nos permite dar sentido a nuestra existencia. Entonces la pregunta fundamental es la siguiente: ¿por qué poner en contacto al niño con algo vacío, vulgar, que encierra poca Belleza, mientras podríamos rodearle de muchísima más Belleza? Antes hemos dicho que lo Bello es aquello que respeta la verdadera naturaleza del niño. Entonces proteger la mirada de los

niños ante el feísmo es clave, porque aquello que no respeta la verdad de su naturaleza –sus necesidades, sus ritmos, su orden interior…– puede hacerles daño, a veces poco, otras veces mucho, o muchísimo. Pensemos en la pornografía, o en la violencia, por ejemplo. Hoy en día, los niños tienen una carencia de vitamina B (Belleza) alrededor suyo. Si nos paramos a hacer zapping en la gran mayoría de los contenidos, incluso supuestamente infantiles, que ven los niños hoy en día, pocos pasarían el filtro de la Belleza con B mayúscula. Muy pocos. Dibujos agresivos, diálogos mezquinos, ritmos frenéticos, insinuaciones sensuales, tono degradante, falta de delicadeza… Rodear a nuestros hijos de Belleza es buscar nada menos que la Excelencia para ellos, es enriquecer su vida, llenándola con lo mejor, ampliándoles los horizontes de la razón, acostumbrándoles a vivir con el listón bien alto.

Hoy en día, la Belleza con B mayúscula está eclipsada por dos argumentos.

Primero, el argumento de la belleza *posesión*. Hoy en día, nuestras hijas están saturadas de modelos que promueven una belleza falsa, cosmética. Por suscitar deseo de posesión y de satisfacción del momento, estos modelos hacen daño a nuestras hijas más pequeñas, porque las convierten en objetos. Además, como decía Herman Hesse, «la belleza no hace feliz al que la posee, sino a quien puede amarla y adorarla».

Desgraciadamente, estos modelos de belleza *posesión* llenan los mensajes publicitarios, las portadas de las revistas, los carteles en las calles, hasta el merchandising –mochilas, estuches, paraguas– y las películas infantiles, por lo que se convierten en las mejores amigas de nuestras hijas. Desde el beso «en la boca» de *Tiana y el sapo*, quien por cierto no esconde sus pulsiones sexuales hacia la pequeña Tiana, hasta la sensual Sirenita, que lleva conchas a modo de bikini para cubrir sus pechos. Sirena, más que Sirenita, porque poco tiene de joven o de niña su redonda y generosa silueta.

Estos modelos influyen en nuestros hijos, sin duda. Después del estreno de la película de Disney *Tiana y el sapo*, salió la noticia de una epidemia de salmonela en niñas de menos de diez años, imitando a los protagonistas. Como si no fuera suficientemente hilarante la anécdota, la Asociación Americana de Veterinarios para Reptiles y Anfibios tuvo que pedir a los dueños de ranas que no dejaran a los niños a solas con sus animales de compañía…

Otro argumento que pone en duda la Belleza de verdad es *el culto al feísmo*. El culto al feísmo es una forma de rebelión hacia la Belleza, según la cual toda Belleza es un

engaño que debe desenmascararse, destruirse. El culto a la fealdad actúa como el pirómano que encuentra satisfacción en destruir la belleza de los bosques. Ve en las virtudes mentiras y en el vicio una manifestación de sinceridad. La sospecha hacia todo lo bueno y lo bello es consecuencia de una falta de asombro. El cinismo y el desdén universal son consecuencia de la pérdida de la capacidad de admiración.

> –En tu tierra –dijo el principito– los hombres cultivan cinco mil rosas en un mismo jardín… Y no encuentran lo que buscan…
>
> –No lo encuentran –respondí.
>
> –Y, sin embargo, lo que buscan podría encontrarse en una sola rosa o en un poco de agua…
>
> –Seguramente –respondí.
>
> Y el principito agregó:
>
> –Pero los ojos están ciegos.
>
> ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY, *El Principito*

Sin la Belleza, el asombro trabaja a ciegas, no tiene a qué agarrarse, pero sin el asombro la Belleza no se ve porque el ojo del alma está dañado.

El culto hacia lo feo llega a nuestros hijos de diversas maneras en forma de juguetes, libros, películas, videojuegos… Juegos de lucha y de guerra violenta y gratuita, caras espantosas, figuras tétricas, diseños agresivos, oscuros. Hace poco, este argumento que tenía éxito principalmente entre los niños, también se trasladó a las niñas. Durante las navidades de 2011, se agotaron en todas las tiendas las famosas muñecas góticas Monster High, que por cierto se venden en cajas en forma de ataúd. Hace poco, una serie de novelas y de películas de vampiros estuvieron en la lista de las más vendidas entre el público adolescente femenino.

La pregunta que muchos padres se hacen es: ¿por qué algunos niños o adolescentes sienten atracción hacia el feísmo? ¿Por qué este culto al feísmo, que comentábamos antes? El culto hacia lo feo es consecuencia de la pérdida de asombro, por lo que todo lo que no respeta la naturaleza del niño contribuye a ello. Además, si nos fijamos, muchas de las cosas «feas» que se comercializan apelan a su adicción a la sobreestimulación. La gran mayoría de estos juguetes tétricos, violentos, oscuros, van acompañados por

contenidos televisivos y por juegos de consolas extremadamente rápidos. Los niños, como Alex, encuentran allí un alivio a su adicción a la estimulación.

Además, todos los libros, las películas, las series y los juguetes en que vemos feísmo y que tienen éxito son los que conllevan un trasfondo de misterio. Apelan a la atracción que el niño siente hacia el misterio, como hemos explicado antes. La magia, los poderes de la naturaleza, el vampirismo, etc. Parece que la industria del juego conoce muy bien a nuestros hijos… Y que sabe cómo ganárselos. El disfraz de misterio es lo que engancha a los niños y facilita la entrada del juguete en su vida interior. Pero es un misterio vacío, vulgar y tétrico. No es un misterio que llena la vida del niño de sentido.

Es preciso rodear a los niños de Belleza, curarles de esta carencia de vitamina B que tienen. Educar es dar oportunidades de Belleza. Hay que buscar la excelencia para nuestros hijos y ampliarles los horizontes con cosas Bellas. Una razón sin Belleza, se empequeñece… Así que dejemos de darle vueltas preguntándonos si lo que rodea a nuestro hijo tiene un 10 % o un 20 % de Belleza. ¿Carece de Belleza? Pues, en el mejor de los casos, se trata de una pérdida de tiempo para nuestros hijos. Y en el peor, les hace daño porque no respeta su verdadera naturaleza, sus necesidades, sus ritmos, su orden interior. ¡Para nuestros hijos, solo Belleza y a lo grande! Como decía Dostoievski, «¡la belleza nos salvará!».

17.
El papel de la cultura

«*Nulla aesthetica sine ethica* ergo apaga y vámonos.»

JOSÉ MARÍA VALVERDE

«Habla de belleza con tu hija antes de que la industria de la belleza hable con ella».

DOVE

Es muy difícil desplazar algo que haya entrado en el corazón de un niño de entre cero y cuatro años. A menudo, subestimamos el papel clave de la cultura, del entorno, en la predisposición de nuestros hijos hacia una serie de valores positivos.

¿Qué es la cultura? La cultura es la expresión de la manera de pensar y de sentir. Se transmite por los libros, por los juguetes, imágenes, palabras, la música, la forma de vestir, de hablar, la televisión, las películas, y a través de la vivencia de cada una de las personas que están en contacto con nuestro hijo –los compañeros del colegio, la cuidadora del niño si la hay, la responsable del autobús si lo utiliza para ir a la escuela, la persona que le recibe en el colegio, la señora de la limpieza …–. «Hace falta toda la tribu para educar a un niño», dice el sabio proverbio africano. Todo aquello que entra por los sentidos del niño pequeño configurará su cultura, porque todavía no tiene filtro, capacidad de discernimiento, esa madurez afectiva e intelectual que le permite filtrar, organizar, escoger, entender toda la información que se le da. El rol del educador –empezando por los padres– consiste en entender hasta qué punto el niño está preparado para recibir según qué informaciones u observar según qué comportamientos y actuar

como filtro externo protegiendo al niño de lo que comporta un riesgo para su desarrollo en cada momento.

Si queremos que los valores positivos cuajen en la cultura de nuestros hijos, tienen que inculturar, es decir, empapar la cultura, encontrándose de forma explícita o implícita en cada uno de los elementos –juego, películas, personas, cuentos…– que configuran la cultura de nuestros hijos. Si no inculturan, no permanecerán. Aquellos valores andarán en sus vidas como una mancha de aceite encima del agua. Si la cultura se vacía de lo Bello y cede el paso al culto al feísmo, a la vulgaridad, los valores positivos no cuajarán, no permanecerán. Nuestros hijos sufrirán un vacío cultural y una insensibilidad que les harán incapaces de apreciar la Belleza.

Por eso es importante que filtremos lo que llega a los niños siendo agentes generadores de cultura, promocionando contenidos que correspondan a la ecología humana de los niños. Si todos los padres lo hiciéramos, nuestras calles, la programación televisiva para ciertas franjas horarias, etc., se convertirían en espacios limpios de pornografía, de imágenes y lenguajes deprimentes y violentos. Haríamos una sociedad más preparada para acoger y educar a los niños, y más propicia para un renacimiento del asombro.

Conclusión

Una pared de ladrillos o un mosaico hermoso

> «Nadie hasta ahora se ha dado realmente cuenta de la riqueza de la simpatía, de la bondad y de la generosidad escondidos en el alma de un niño. El esfuerzo de una educación verdadera debería consistir en abrir la puerta de este tesoro.»
>
> EMMA GOLDMAN

> «Sin el asombro, el hombre caería en la repetitividad y, poco a poco, sería incapaz de vivir una existencia verdaderamente personal.»
>
> JUAN PABLO II, *Fides et Ratio*

Muy a menudo me preguntan en mis conferencias cuál es la diferencia entre la estimulación y la sobreestimulación. La pregunta debe reformularse, puesto que la respuesta se encuentra en la naturaleza misma del niño –en lo que necesita en cada momento–, no en un análisis frío del método ajeno a él. La estimulación, *si no es necesaria desde el punto de vista del niño*, sobra, por lo que se trataría de una sobreestimulación. La persona que mejor sabe lo que necesita el niño es la que tiene una relación de calidad con él. Si tiene la piel fina, claro. De hecho, los estudios nos dicen que lo que de veras hace la diferencia en el buen desarrollo del niño es *la calidad de la relación que existe entre este y la persona que le cuida* y que esta calidad depende de la *sensibilidad* de esta persona.[69] En la medida en que la persona que le cuida tenga este conocimiento del niño y *la sensibilidad* para saber lo que necesita o no en cada momento, vamos bien.

Primero, invención y descubrimiento, y luego, disciplina y aprendizaje, nos dice la filosofía tomista. Un entorno normal y una cantidad mínima de estímulos, nos dice la neurociencia. Si no es así, en el mejor de los casos sería una pérdida de tiempo y en el peor, un añadido que puede provocar comportamientos no deseados, como hemos visto antes.

También me piden a menudo los padres que opine sobre ciertos métodos educativos. Si bien es verdad que hay métodos que en sí son objetivamente mecanicistas, como por ejemplo la estimulación temprana[70] u otros que, por el contrario, son respetuosos con la naturaleza del niño, es necesario ir más allá y averiguar cuáles son las circunstancias de su utilización que pueden atenuar o magnificar su estilo. El método no lo es todo y no se debe descontextualizar del niño, del paradigma antropológico del educador, del estilo de gestión del centro escolar y de su entorno. Cada caso debe estudiarse cuidadosamente, sin caer en la búsqueda de la receta estándar. De hecho, somos cada vez más víctimas de la industria del consejo educativo y de la receta empaquetada que resuelve el «cómo» –enfoque mecanicista–, pasando por alto los «por qué» y los «para qué». Los padres no debemos nunca buscar «la receta fácil de aplicar», en primer lugar porque no debemos creer a quienes insinúan que educar es fácil, en segundo término porque no existe ninguna receta estándar para toda la variedad de circunstancias de la vida de cada uno de nuestros hijos, y finalmente porque hemos de huir de los modelos mecanicistas que nos distraen y nos alejan de la verdadera razón de ser de la educación: la persona. Cada familia es un mundo, cada niño es un mundo. Para poder responder a dudas o preguntas planteadas por padres o educadores, hay que conocer al niño (su edad, sus circunstancias, su situación familiar), el contexto del método (cuál es el marco antropológico de quien lo usa, la frecuencia, el medio a través del cual se transmite, el objetivo, etc.), la situación familiar (si el niño tiene un apego seguro o no, si el niño es el mayor o el pequeño), etc.

Por ejemplo, es muy distinto que un niño escuche unos dibujos animados rápidos o lentos. Con sus padres o sin sus padres. Con dos años o con seis. Media hora al día o cinco horas al día. Con violencia o sin violencia. Porque sus padres están convencidos de que así aprenderá inglés –está comprobado que ese no es un método que da resultados sostenibles– o porque es una forma de sobrevivir a la tarde mientras se baña a sus hermanos pequeños. Es muy distinto que se lea un cuento a 500 niños en un auditorio con un micrófono delante de una pantalla estridente y una música de fondo que

ensordece, o a un niño en su grupo reducido y en su aula habitual. Es muy distinto que el intermediario entre el cuento y los niños sea una pantalla digital o la profesora que siempre está con ellos. Es distinto si el cuento se adapta o no a la edad de los niños. Por ejemplo, es distinto querer fomentar la autonomía de un niño dejándole hacer lo que se siente capaz de hacer –vestirse por la mañana, ponerse la bata solo–, que empujarle a hacer aquello de lo que no se siente capaz porque «toca», porque es un hito –forzarle por sistema a caminar solo desde la entrada de la escuela hacia la puerta de su clase con dos años cuando sus padres llegan tarde al colegio por la mañana, por ejemplo–. En general, una madre o una educadora con piel fina sabe lo que necesita el niño. Así que si queremos educar a nuestros hijos en el asombro y nuestros hijos van al parvulario, lo más importante es buscar un parvulario para nuestros hijos llevado por personas con una gran sensibilidad por los temas abordados en estas páginas.

Luego, es importante no reducir el discurso de la educación en el asombro a una serie de técnicas, consejos, métodos y prohibiciones. Educar en el asombro es mucho más. Educar en el asombro es dejar que nuestros hijos acerquen la mirada hacia la cerradura de una puerta que da al mundo real. Cuando nuestros hijos ven la cerradura desde lejos, solo pueden apreciar un tímido rayo de luz. A medida que se acercan a la puerta, lo que ven crece, hasta que algún día, con la frente apoyada en la cerradura, se encuentren contemplando la Belleza del universo. Educar en el asombro es una filosofía de vida, una forma de ver el mundo que amplía los horizontes de la razón porque se niega a quedarse en los mínimos de la vulgaridad.

Educar en el asombro no es volver atrás en el tiempo, añorando el pasado. Es cierto que de alguna manera se trata de «lo de siempre», pero en las circunstancias del momento en el que nos encontramos ahora, y en el que nos encontraremos mañana, y siempre. A veces, confundimos originalidad con novedad. Decía Gaudí que «ser original es volver al origen…». La educación en el asombro es un enfoque que va más allá de los rasgos culturales y de las épocas, porque está fundamentado en la naturaleza, atemporal y trascendente al factor cultural. Educar en el asombro es reconocer que nuestros niños tienen una naturaleza propia a la que debemos ser sensibles, atentos. El niño es protagonista de su educación. No necesita que le estimulemos desde fuera hacia dentro. El niño descubre a través del asombro y es este asombro el que le hace desear el conocimiento, lo que le motiva para actuar. Y nuestros hijos no necesitan que nos

convirtamos en animadores de ludoteca y que nos desalmemos para convertir su infancia en algo mágico, porque su infancia ya es de por sí mágica.

Educar en el asombro es respetar sus ritmos, sus necesidades básicas, su inocencia, no adelantar etapas. Educar en el asombro para que el niño pueda apreciar la Belleza. Y educar en la Belleza, para que el niño pueda encontrar motivos para asombrarse. El niño, el asombro y la Belleza. Tres variables que se han perdido de vista hoy en día y a las que debemos devolver su lugar y su importancia. Nos va mucho en ello. Mucho más de lo que nunca nos podremos imaginar.

Quitar el asombro y rodear al niño de cosas que contienen poca Belleza es desnaturalizarlo, robarle la infancia y empequeñecerle la razón. También es quitarle la posibilidad de ser todo lo que podría llegar a ser como adolescente y como adulto. Un niño a quien hemos anulado el sentido del asombro tiene todos los números para convertirse en un adolescente y luego un adulto…

- Desmotivado como Elisa, a quien le han bloqueado el deseo para el conocimiento.
- Desagradecido porque cree que todo se le debe.
- Empeñado en buscar sensaciones nuevas porque está acostumbrado a tener los sentidos saturados.
- Ciego ante la Belleza del mundo porque su pérdida del sentido del misterio hace que lo reduzca todo a aquello que puede entender.
- Cínico, estado contrario al asombro, del que le costará salir porque es algo pegajoso. Engancha, atrae a las masas, es lo que «se lleva», da una sensación de ligereza, de estar «por encima» de la realidad, en el mundo «neutro» de las apariencias, viéndolo todo desde muy lejos, con unos aires vaporosos de elegancia desprendida. El cinismo es vacío y no lleva a ninguna parte, sino solamente a uno mismo.
- Sospechoso de lo bueno y de lo Bello, sustituyendo ambos por el culto al feísmo.

Un niño así es y será, como decía la famosa canción de Pink Floyd, «otro ladrillo en la pared». Un niño conformista, desencantado con el mundo que le rodea. Y una sociedad formada por gente así no es sostenible, puesto que el deseo de superación y el reconocimiento por lo que es bueno y lo que es bello sin escepticismo, sin cinismo, sin envidia, sin desprecio, son necesarios para el progreso de cualquier sociedad.

Es cierto que la adolescencia tiene unos rasgos que no se curan con el asombro, pero con este damos más oportunidades al adolescente. El niño cuyo asombro hemos dejado florecer tiene más números para llegar a la adolescencia como una persona que:

- Será agradecida, porque no considera que todo le es debido.
- Ponderará las cosas en su corazón y será contemplativa, porque siempre habrá tenido interioridad.
- Sabrá reconocer lo superior, sin envidia ni mezquindad.
- Será capaz de apreciar la Belleza, porque su mirada será profunda.
- Será paciente, porque estará acostumbrada a esperar antes de tener.
- No reducirá la vida a una serie de experiencias o a una sucesión de hechos sin trascendencia, sino que la considerará como una aventura de búsqueda de la bondad, de descubrimiento de la realidad, de aprecio de la Belleza y de la elección de todo por su valor intrínseco.
- Será templada, porque no le habrán saturado los sentidos.
- Vivirá lo cotidiano con sentido, por lo que no se pasará la vida buscando sensaciones nuevas.
- Actuará por convicción, porque no encuentra su fuente de motivación en los demás.
- Será una persona volcada en los demás porque sabe salir de sí misma y tiene la sensibilidad para percibir sus necesidades.
- Será contemplativa y abierta al misterio porque no reducirá la realidad a aquello que pueda comprender, lo que provocará en ella una sed infinita de conocer, de descubrir, y abrirá en su vida y en la sociedad el camino a un progreso verdadero.

Ahora, interpelo a vuestro sentido del asombro: imaginaos por un instante el mosaico tan hermoso de una sociedad compuesta por personas con estas características…

El ciudadano invisible

«Cada niño que nace trae consigo el mensaje de que Dios no ha perdido la esperanza en los hombres.»

KHALIL GIBRAN

«Los niños no son el futuro porque algún día vayan a ser mayores, sino porque la humanidad se va a aproximar cada vez más al niño, porque la infancia es la imagen del futuro.»

MILAN KUNDERA

La solución se encuentra en dar marcha atrás en relación con muchos de los paradigmas que nos han guiado en la educación infantil: convertir al niño a nuestra medida, en un adulto pequeño, manejable. Hasta parece que se haya convertido en la razón de ser de la educación infantil. ¡El niño es niño! No es un adulto «inacabado», «imperfecto». Parece que estemos buscando la foto perfecta de nuestros hijos, pero no hay foto perfecta, están en camino, como nosotros. Los árboles, por ejemplo, empiezan como brotes pequeños, de los cuales salen ramas pequeñas, luego delicadas hojas. Crecen según el ritmo de su propia naturaleza. Educar en el asombro no es sobreproteger al niño, podándole como un bonsái para evitar su crecimiento…, sino dejarle crecer a su ritmo, dándole lo que necesita y protegiéndole de lo que no le conviene. Las personas nacen bebés, luego son niños, no personas hechas. Nacen con un orden interior, un ritmo propio. En la medida en que el niño no consigue armonizar este orden interior con un entorno que no está hecho a su medida, esto crea una tensión en él, una falta de unidad, que provoca aquel «grito a la naturaleza» que tan bien describe Montessori y que bien podría ser la raíz de

muchos de los trastornos que observamos hoy en día en los niños. Como dice el sabio dicho: «Dios perdona siempre, el hombre algunas veces, la naturaleza maltratada, nunca».

Montessori afirma que el niño, sin ser consciente de ello, desempeña un papel clave en la sociedad y en la vida adulta y nos explica hasta qué punto cambiaría nuestro mundo si entendiéramos el alcance de esta afirmación. La cita se remonta al año 1965, pero tiene una curiosa vigencia…

> Algunos piensan que el mero valor que aporta el niño para la humanidad se encuentra en el hecho de que llegará a ser adulto […] El niño es una entidad humana que tiene importancia per se; no una mera transición hacia la edad adulta. No podemos ver al niño y al adulto como fases sucesivas en la vida de la persona. Hemos de verlos como dos formas diferentes de vida humana, ocurriendo a la vez y ejerciendo una influencia recíproca una sobre la otra. El niño y el adulto son dos partes diferentes y separadas de la humanidad que deberían compenetrarse y trabajar juntos en armonía y ayuda mutua.
>
> Entonces, no solo el adulto debe ayudar al niño, sino que también el niño debe ayudar al adulto. […] No todo el mundo se da cuenta de que el niño es una ayuda hermosamente valiosa para el adulto y puede, y debe, de acuerdo con la voluntad de Dios, ejercer una influencia formativa sobre el mundo adulto. Esta última idea suele recibirse con un cierto grado de escepticismo, pero una meditación reposada sobre esta idea llevará a su aceptación.
>
> […] Cuando llega el tiempo de ayudar al niño con sus necesidades psíquicas y espirituales […], sin darse cuenta de ello, empieza la lucha con el niño. Lo consideran demasiado como una posesión y lo tratan como tal. Consideran que el niño debe ser lo que ellos desean que sea. El niño debe encontrar satisfacción e interés en lo que sus padres deciden imponerle. Deben estar contentos con un entorno creado exclusivamente para encajar con los intereses y la comodidad práctica de los adultos. […]
>
> Si el educador […] actuara guiado por las necesidades reales del niño, la vida de este se vería profundamente inspirada, de forma sostenible, por la mentalidad y el entorno específico que requieren estas necesidades reales. Entonces, la civilización no se desarrollaría exclusivamente desde el punto de vista de lo que es conveniente y útil

a la vida adulta. Hoy en día, el progreso se busca, demasiado y exclusivamente, a través de las cualidades adultas. La civilización se fundamenta en el triunfo de las fuerzas, las conquistas violentas, la adaptación, en la lucha por la existencia y la supervivencia de los conquistadores. La triste consecuencia de este desarrollo se manifiesta en los ámbitos moral-religioso, económico y de política internacional. Todo eso es una prueba tangible de que en la construcción de la sociedad han faltado algunos elementos esenciales; de que las características del niño han tenido demasiada poca influencia, porque él y el adulto han estado alejados el uno del otro. El niño casi ha desaparecido del pensamiento del mundo adulto y los adultos viven como si los niños no tuviesen derecho a influirles.

En ciertos ámbitos de la sociedad, el niño se ha convertido en una mera posesión, que uno adquiere, o no, según sus propias inclinaciones. Uno o dos niños –sí, es agradable– para que uno no se encuentre demasiado solo, y pueda divertirse. En este mundo degenerado, el niño existe para el adulto; y consecuentemente, el niño debe vivir el tipo de vida del adulto. […] Dado que el niño juega un papel inferior en la vida adulta, la vida de este ha degenerado. La verdadera naturaleza de la paternidad y de la maternidad se ha perdido y consecuentemente el niño también ha degenerado. Si el niño y sus «derechos» no vuelven a entrar en la vida, la dignidad del adulto se perderá para siempre. […] Si cambiáramos el centro de la civilización del adulto hacia el niño, una civilización más noble emergería.[71]

Ha llegado el tiempo de cambiar la sociedad para hacerla más a la medida de los niños. Una civilización que se construye exclusivamente sobre valores de adultos no puede triunfar. Debemos volver a incluir en la sociedad no solamente al niño, sino todos los valores que representa, empezando por el asombro. El niño es el que nos recuerda los valores de la paz, la solidaridad, la transparencia, la delicadeza, el optimismo, la protección de la inocencia, la empatía, la compasión, la dignidad de la vida humana, la alegría, el agradecimiento, la humildad, la sencillez, la amistad.

En definitiva, educar en el asombro es clave. Y nunca es tarde para educar recuperando el asombro perdido. Descubrir el asombro como algo bueno y deseable y querer recuperarlo es el mejor punto de partida para conseguirlo, porque es, en sí, manifestación de asombro.

Bibliografía

American Academy of Pediatrics (2016), «Media and Young Minds», *Pediatrics*, 138 (5), noviembre de 2016.

American Academy of Pediatrics (2016), «Media Use in School-Aged Children and Adolescence», *Pediatrics*, 138 (5), noviembre de 2016.

American Academy of Pediatrics (2011), «Policy Statement on Media Use by Children Younger than 2 Years», *Pediatrics*, 128 (5), pp. 1.040-1.045.

American Academy of Pediatrics (2001), «Children, Adolescents, and Television», *Pediatrics*, 107 (2), pp. 423-426.

American Academy of Pediatrics (1999), «The treatment of neurologically impaired children using patterning», *Pediatrics*, 104, pp. 1.149-1.151, version electrónica.

American Academy of Pediatrics (1968), «The Doman-Delacato treatment of neurologically handicapped children», *Neurology*, 18, pp. 1.214-1.215.

American Academy of Pediatrics , «Winter Safety Tips», 1/2, *Safekids*, 11/115.

Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, Madrid, Alianza Editorial, 2008.

Barkley, R. A. (1997), «Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD», *Psychol. Bull.*, 121 (1), pp. 65-94.

Barlett, C. P., Anderson, C. A. y Swing, E. L. (2009), «Video Game Effects-Confirmed, Suspected, and Speculative: A Review of the Evidence», *Simulation Gaming*, 40, pp. 377-403.

Beebe, D. W. (2011), «Cognitive, behavioral, and functional consequences of inadequate sleep in children and adolescents», *Pediatr. Clin. North Am.*, 58, pp. 649-665.

Berger, J. y Milkman, K. (2011), «What makes online content viral?», *Journal of Marketing Research*, DOI: 10.1509/jmr.10.0353. **http://ssrn.com/abstract=1528077**

Berger, R. H., Miller A. L., Seifer, R., Cares, S. R. y Lebourgeois, M. K. (2011), «Acute sleep restriction effects on emotion responses in 30- to 36-month-old children», J. *Sleep Res.*, publicado *online* antes de su versión en papel el 11 de octubre de 2011. **http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2869.2011.00962.x/full**. Consultado el 17 de febrero de 2012.

Bernier, A., Carlson, S. M., Bordeleau, B. y Carrier, J. (2010), «Relations Between Physiological and Cognitive Regulatory Systems: Infant Sleep Regulation and Subsequent Executive Functioning», *Child Development*, 81 (6), pp. 1.739-1.752.

Bowlby, J. (1989), *Una base segura: aplicaciones clínicas de una teoría del apego*, Barcelona, Paidós Ibérica.

Carr, N. (2008), «Is Google Making Us Stupid?», *The Atlantic*, 301 (6). **http://www.theatlantic.com/doc/200807/google**. Extraído de Internet el 6 de octubre de 2008.

Carson, R. (1956), *El sentido del asombro*, Madrid, Editorial Encuentro.

Chesterton, G. K. (1967), *Ortodoxia (Obras Completas, vol. I)*, Barcelona.

Chonchaiya, W. y Pruksananonda, C. (2008), «Television viewing associates with delayed language development», *Acta Paediatr.*, 97 (7), pp. 977-982.

Christakis, D. A. (2008), «The effects of infant media usage: what we know and what should we learn?», *Acta Paediatrica*, 98, pp. 8-16.

Christakis, D. (2011), «The Effects of Fast-Pace Cartoons», *Pediatrics*, publicado originalmente *online* el 12 de septiembre de 2011; DOI: 10.1542/peds.2011-2071. **http://pediatrics.aappublications.org/content/early/2011/09/08/peds.2011-2071.citation**

Christakis, D. A., Gilkerson, J., Richards, J. A., *et al.* (2009), «Audible television and decreced adult words, infant vocalizations, and conversational turns: a population-based study», *Arch. Pediatr. Adolesc. Med.*, 162 (5), pp. 411-417.

Christakis, D. A., Zimmerman, F. J., DiGiuseppe, D. L. y McCarty, C. A. (2004), «Early television exposure and subsequent attentional problems in children», *Pediatrics*, 111 (4), pp. 708-713.

Christakis, D. y Zimmerman, F. (2007), «Violent Television Viewing During Preschool Is Associated With Antisocial Behavior During School Age», *Pediatrics*, 120 (5), pp. 993-999.

Csikszentmihalyi, Mihaly (1975), *Beyond Boredom and Anxiety: Experiencing Flow in Work and Play*, San Francisco: Jossey-Bass.

Department of Health and Human Services (2011), *Head Start Impact Study*.

Ednick, M., Cohen, A. P., McPhail, G. L., Beebe, D., Simakajornboon, N. y Amin, R. S. (2009), «A review of the effects of sleep during the first year of life on cognitive, psychomotor, and temperament development», *Sleep*, 1 (32), pp. 1.449-1458.

Engel, S. (2011), «Children's need to know: Curiosity in schools», *Harvard Educational Review*, 81 (4), pp. 625-645.

Flowers, W. (2007), *Ceremonia Investidura Grado Honoris Causa Universidad Andrés Bello Dr. Woodie Flowers*, 23 de octubre de 2007.

García Hoz, V. (1960), *Principios de pedagogía sistemática*, Madrid, Rialp, 11.ª edición.

Ginsburg, K., American Academy of Pediatrics, Committee on Communications, Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, «The importance of play in promoting healthy child development and maintaining Strong parent-child Bonds», *Pediatrics*, 119 (1), pp. 182-191.

Goertzel, M.G., & Goertzel, V. H. (1960), «Intellectual and emocional climate in familias producing eminente». *Gifted Child Quarterly*, 4, 59-60.

Goodrich, S. A., Pempek, T. A. y Calvert, S. L. (2009), «Formal production features of infant and toddler DVDs», *Arch. Pediatr. Adolesc. Adoles. Med.*, 163 (12), pp. 1.151-1.156.

Hancox, R. J., Milne, B. J. y Poulton, R. (2005), «Association of television viewing during childhood with poor educational achievement», *Arch. Pediatr. Adolesc. Med.*, 159, julio, pp. 614-618.

Heard, K. W. (1914), *The Montessori System Examined*, Cambridge, The Riberside Press.

Honoré, C. (2008), *Bajo presión*, Barcelona, RBA.

Howard-Jones, P. (2007), «Neuroscience and Education: Issues and Opportunities, Comentary by the Teacher and Learning Research Programme», Londres, Economic and Social Research Council, TLRP. **http://www.tlrp.org/pub/commentaries.html**

Hyatt, K. J. (2007), «Brain Gym Building Stronger Brains or Wishful Thinking?», *Remedial and Special Education*, 28 (2), pp. 117-124.

«Infant, preschooler, DVDs», *Drug Store News*, vol. 27, 14 de febrero de 2005, 38. Versión *online* en:

http://findarticles.com/p/articles/mi_m3374/is_2_27/ai_n10018342

Johnson, J., Cohen, P., Kasen, S. y Brook, J. S. (2007), «Extensive Television Viewing and the Development of Attention and Learning Difficulties During Adolescence», *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 161 (5), pp. 480-486.

Kaiser Family Foundation (2004), *Parents, Media and Public Policy: A Kaiser Family Foundation Survey*, Menlo Park, CA.

Kim, K. H. (2011), «The creativity crisis: The decrease in creative thinking scores on the Torrance Tests of Creative Thinking». *Creativity Research Journal*, 23, 285-295.

Kuhl, P. K., Tsao, F. M. y Liu, H. M. (2003), «Foreign-language experience in infancy: effects of short-term exposure and social interaction on phonetic learning», *Proc. Natl. Acad. Sci. USA*, 100 (15), pp. 9.096-9.101.

L'Ecuyer, C. (2015), «La estimulación temprana fundamentada en el método Doman en la Educación infantil en España: bases teóricas, legado y futuro», *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30 (2).

Mendelsohn, A. L., Berkule, S. B. y Tomopoulos, S. (2008), «Infant television and video exposure associated with limited parent-child verbal interactions in low socioeconomic status households», *Arch. Pediatr. Adolesc. Med.*, 162 (5), pp. 411-417.

Michelle, M., Garrison y Christakis, D. A. (2007), «New Report on Educational Media for Babies, Toddlers, and Preschoolers», Kaiser Family Foundation, extraído de Internet el 13 de agosto de 2007.

Ministry of Social Affairs and Health of Finland (2004), *Early Childhood Education and Care in Finland*.

Montessori, M. (1965), *The Child and The Church*, Chantilly, E. M. Standing.

Montessori, M. (1995), *Ideas generales sobre mi método*, Buenos Aires, Losada.

Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Barnett, T. A. y Dubow, E. (2010), «Prospective associations between early childhood television exposure and academic, psicosocial, and physical well-being by middle childhood», *Arch. Pediatr. Adolesc. Med.*, 164 (5), pp. 425-431.

Planck, M. (1961), *¿Adónde va la ciencia?*, Buenos Aires, Losada.

Promethean (2012), *Educació 3.0, la revista para el aula del siglo XXI*, n.º 6.

Richert, R. A., Robb, M. B., Fender, J. G. y Wartella, E. (2010), «Word Learning From Baby Videos», *Arch. Pediatr. Adolesc. Med.*, 164 (4), pp. 432-437.

Saint-Éxupery, A. de (1946), *El Principito*, Barcelona, Salamandra.

Schmitt, M. E., Pempek, T. A., Kirkorian, H. L., Lund, A. F. y Anderson, D. R. (2008), «The effect of background television on the toy play behavior of very young children», *Child Development*, 79 (4), 1.137-1.151.

Siegel, J. D. (1999), «Toward a Biology of Compassion: Relationships, the Brain and the Development of Mindsight Across the Lifespan». Documento preparado para Juan Pablo II y el Consejo Pontifical de la Familia, Ciudad del Vaticano, diciembre de 1999.

Siegel, J. D. (2010), «Toward an interpersonal neurobiology of the developing mind: Attachment relationships, "mindsight", and neural integration», *Infant Mental Health Journal*, 22 (1-2), pp. 67-94.

Singer, J. L. (2002), «Cognitive and affective implications of imaginative play in childhood», Lewis M. (comp.), *Child and Adolescent Psychiatry: A comprehensive Textbook*, Philadelphia, P. A., Lippincott Williams & Wilkins, pp. 252-263.

Swing, E. L., Gentile, D. A., Anderson, C. A. y Walsh, D. A. (2010), «Television and Video Game Exposure and the Development of Attention Problems», *Pediatrics*, 126, pp. 214-221.

Tanimura, M., Okuma, K. y Kyoshima, K., «Television viewing, reduced parental utterance, and delayed speech development in infants and young children», *Arch. Pediatr. Adolesc. Med.*, 161 (6), pp. 618-619.

Tomopoulos, S., Dreyer, B. P., Berkule, S., Fierman, A. H., Brockmeyer, C. y Mendelsohn, A. L. (2010), *Arch. Pediatr. Adolesc. Med.*, 164 (12), pp. 1.105-1.111.

Touchette, E., Côté, S., Petit, D., Xuecheng, L., Boivin, M., Falissard, B., Tremblay, R. y Montplaisir, J. Y. (2009), «Short Nighttime Sleep-Duration and Hyperactivity Trajectories in Early Childhood», *Pediatrics*, 124 (5), pp. 985-993.

U. S. Department of Health and Human Services (1999), *Mental Health: A Report of the Surgeon General*, Rockville, M.D, U.S. Department of Health and Human Services, Substance Abuse and Mental Health Services, Administration National Institute of Mental Health.

Vandewater, E. A., Bickham, D. S. y Lee, J. H. (2006), «Time well spent? Relating television use to children's free-time activities», *Pediatrics*, 117 (2).

Vandewater, E. A., Bickham, D. S., Lee, J. H., Cummings, H. M., Wartella, E. A. y Rideout, V. J. (2005), «When the television is always on: heavy television exposure

and young children's development», *Am. Behav. Sci.*, 48, (5), pp. 562-577.
Zimmerman, F. J. y Christakis, D. A. (2005), «Children's television viewing and cognitive outcomes», *Arch. Pediatr. Adolesc. Med.*, 159, julio, pp. 619-625.
Zimmerman, F. J., Christakis, D. A. y Meltzoff, A. N. (2007), «Associations between Media Viewing and Language Development in Children under Age 2 Years», *Journal of Pediatrics*, 151 (4), publicado *online* el 7 de agosto de 2007, pp. 364.
Zimmerman, F. J. y Christakis, D. A. (2007), «Associations between content types of early media exposure and subsequent attentional problems», *Pediatrics*, 120 (5), pp. 986-992.

Agradecimientos

> «Interroga a la belleza de la tierra, interroga a la belleza del mar, interroga a la belleza del aire que se dilata y se difunde, interroga a la belleza del cielo…, interroga a todas estas realidades. Todas te responden: Ve, nosotras somos bellas. Su belleza es una profesión. Estas bellezas sujetas a cambio, ¿quién las ha hecho sino la Suma Belleza ("Pulcher"), no sujeta a cambio?»
>
> SAN AGUSTÍN

Ante todo, quisiera dar las gracias a Jordi Nadal y a todo el equipo de Plataforma, por haber apostado por este libro. Gracias a Santiago Álvarez de Mon por su amable prólogo.

Este libro es el resultado de un proyecto que empecé en el año 2010, con un grupo de padres muy comprometidos con la educación de sus hijos. A este grupo se añadieron otros, a lo largo del tiempo, que escucharon mis conferencias o siguieron el blog muy de cerca. Quiero expresar mi agradecimiento a cada uno de los amigos que han aportado algo a este libro, ya sea con sus ideas, su apoyo, su labor de revisión, su ayuda, su cariño o sus ánimos a lo largo del camino recorrido hasta aquí.

Gracias a ti, querida lectora, querido lector, por haberme acompañado en la contemplación de la infancia a lo largo de estas páginas.

Notas

1. U.S. Department of Health and Human Services (1999), *Mental Health: A Report of the Surgeon General*, Rockville, M.D., U.S. Department of Health and Human Services, Substance Abuse and Mental Health Services, Administration National Institute of Mental Health.

2. Berger, J. y Milkman, K. (2011), «What makes online content viral?», *Journal of Marketing Research*. DOI: 10.1509/jmr.10.0353. **http://ssrn.com/abstract=1528077**

3. Montessori, M. (1995), *Ideas generales sobre mi método*, Buenos Aires, Losada.

4. Heard, Kilpatrick H. K. (1914), *The Montessori System Examined*, Cambridge, The Riberside Press, p. 72.

5. La lista de los hitos propuestos por Heard es la siguiente: tener un cierto uso de su lengua materna, conocer los nombres y el uso de las cosas de la vida cotidiana, conocer las propiedades físicas de las cosas más comunes, saber usar las tijeras, el borrador, el lápiz y los colores, ser capaz de estar de pie en fila, caminar en fila y dar saltitos, conocer algunos juegos estructurados, canciones e historias, prestar ayuda cuando se le tiene que bañar, vestir, etc., poder esperar de él una conducta elemental.

6. A título de anécdota, Montessori decía que nunca se debía hacer por un niño lo que él se siente capaz de hacer. Heard responde que este principio puede servir en los hogares pobres, en los cuales los niños se ven obligados a atender sus necesidades, pero que no resulta adecuado en casas de gente de clase alta, en las que hay servicio doméstico y abundan las madres indulgentes que se adelantan a sus deseos y esfuerzos…

7. Entre ellos, Donald Hebb, un psicólogo canadiense, y Rosenzweig, un psicólogo estadounidense.

8. Department of Health and Human Services (2011), *Head Start Impact Study*.

9. Howard-Jones, P. (2007), «Neuroscience and Education: Issues and Opportunities, Comentary by the Teacher and Learning Research Programme», Londres, Economic and Social Research Council, TLRP. **http://www.tlrp.org/pub/commentaries.html**

10. La teoría del apego, inicialmente desarrollada por John Bowlby y Mary Ainsworth, se ha convertido en la teoría por excelencia desde la cual se enfoca hoy en día la investigación en el ámbito del desarrollo del niño. Las evidencias empíricas han confirmado la teoría del apego en numerosos ámbitos, tales como la psicología, la neurociencia o la pedagogía, hasta el punto de fundamentar la mayoría de las políticas sociales y educativas de numerosos países.

11. Véase la **nota 9**.

12. Véase la **nota 9**; Hyatt, K. J. (2007), «Brain Gym® Building Stronger Brains or Wishful Thinking?», *Remedial and Special Education*, 28 (2), pp. 117-124. La idea de Brain Gym® está fundamentada en la teoría de Doman y Delacato, que ha sido denunciada más de una vez por la Academia Americana de Pediatría por carecer de fundamentos científicos; American Academy of Pediatrics (1968), «The Doman-Delacato treatment of neurologically handicapped children», *Neurology*, 18, pp. 1.214-1.215; American Academy of Pediatrics (1999), «The treatment of neurologically impaired children using patterning», *Pediatrics*, 104, pp. 1.149-1.151, versión electrónica.

13. Michelle, M. Garrison y Dimitri A. Christakis, Kaiser Family Foundation, extraído de Internet el 13 de agosto de 2007.

14. Kaiser Family Foundation (2004), *Parents, Media and Public Policy: A Kaiser Family Foundation Survey*, Menlo Park, CA.

15. «Infant, preschooler, DVDs», *Drug Store News*, vol 27, 14 de febrero de 2005, 38. Versión *online* en: **http://findarticles.com/p/articles/mi_m3374/is_2_27/ai_n10018342**

16. Entre ellos: Richert, R. A., Robb, M. B., Fender, J. G. y Wartella, E. (2010), «Word Learning From Baby Videos», *Arch. Pediatr. Adolesc. Med.*, 164 (4), pp. 432-437; Kuhl, P. K., Tsao, F. M. y Liu, H. M. (2003), «Foreign-language experience in infancy: effects of short-term exposure and social interaction on phonetic learning», *Proc. Natl. Acad. Sci. USA*, 100 (15), pp. 9.096-9.101.

17. Zimmerman, F. J., Christakis, D. A. y Meltzoff A. N. (2007), «Associations between Media Viewing and Language Development in Children under Age 2 Years», *Journal of Pediatrics*, 151 (4), p. 364, publicado *online* el 7 de agosto de 2007; Chonchaiya, W. y Pruksananonda, C. (2008), «Television viewing associates with delayed language development», *Acta Paediatr.*, 97 (7), pp. 977-982; Tomopoulos, S., Dreyer, B. P., Berkule, S., Fierman, A. H., Brockmeyer, C. y Mendelsohn, A. L. (2010), «Infant media exposure and toddler development», *Arch. Pediatr. Adolesc. Med.*, 164 (12), pp. 1.105-1.111.

18. American Academy of Pediatrics (2016), «Media and Young Minds», *Pediatrics*, 138 (5). Confirma sus recomendaciones de 1999 y 2011. American Academy of Pediatrics (2011), «Policy Statement on Media Use by Children Younger than 2 Years», *Pediatrics*, 128 (5), pp. 1.040-1.045.

19. Siegel, J. D. (2001), «Toward an interpersonal neurobiology of the developing mind: Attachment relationships, "mindsight", and neural integration», *Infant Mental Health Journal*, 22 (1-2), pp. 67-94.

20. Siegel, J. D. (1999), «Toward a Biology of Compassion: Relationships, the Brain and the Development of Mindsight Across the Lifespan». Documento elaborado para Juan Pablo II y el Consejo Pontifical de la Familia, Ciudad del Vaticano, diciembre de 1999.

21. Chesterton, G. K. (1967), *Ortodoxia (Obras Completas, vol. I)*, Barcelona.

22. Estos enfoques se describen, en neurociencia, como los procesos *experience-expectant* (a la expectativa de la experiencia) y *experience-dependant* (dependiente de la experiencia). Según el primer enfoque, el niño

busca activamente la experiencia. Según el segundo, el niño depende de la experiencia externa para desarrollarse, son los estímulos externos los que crean las conexiones neuronales (Siegel, 1999).

23. Christakis, D., «The Effects of Fast-Pace Cartoons», *Pediatrics*, publicado *online* el 12 de septiembre de 2011. DOI: 10.1542/peds.2011-2071. **http://pediatrics.aappublications.org/content/early/2011/09/08/peds.2011-2071.citation**

24. Goodrich, S. A., Pempek, T. A. y Calvert, S. L. (2009), «Formal production features of infant and toddler DVDs», *Arch. Pediatr. Adolesc. Med.*, 163 (12), pp. 1.151-1.156.

25. Swing, E. L., Gentile, D. A., Anderson, C. A. y Walsh, D. A. (2010), «Television and Video Game Exposure and the Development of Attention Problems», *Pediatrics*, 126, pp. 214-221; Barlett, C. P., Anderson, C. A. y Swing, E. L. (2009), «Video Game Effects Confirmed, Suspected, and Speculative: A Review of the Evidence», *Simulation Gaming*, 40, pp. 377-403.

26. Christakis, D. A., Zimmerman, F. J., DiGiuseppe, D. L. y McCarty, C. A. (2004), «Early television exposure and subsequent attentional problems in children», *Pediatrics*, 111 (4), pp. 708-713; Zimmerman, F. J. y Christakis, D. A. (2007), «Associations between content types of early media exposure and subsequent attentional problems», *Pediatrics*, 120 (5), pp. 986-992.

27. Christakis, D. A. (2010), «Infant media viewing: first, do no harm», *Pediatr. Ann.*, 39 (9), pp. 578-582.

28. Véase la **nota 10**.

29. Véase la **nota 21**.

30. Véase la **nota 27**; Christakis, D. A. (2008), «The effects of infant media usage: what we know and what should we learn?», *Acta Paediatrica*, 98, pp. 8-16.

31. Johnson, J., Cohen, P., Kasen, S. y Brook, J. S. (2007), «Extensive Television Viewing and the Development of Attention and Learning Difficulties During Adolescence», *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 161 (5), pp. 480-486; Hancox, R. J., Milne, B. J. y Poulton, R. (2005), «Association of television viewing during childhood with poor educational achievement», *Arch. Pediatr. Adolesc. Med.*, 159, julio, pp. 614-618; Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Barnett, T. A. y Dubow, E. (2010), «Prospective associations between early childhood television exposure and academic, psicosocial, and physical well-being by middle childhood», *Arch. Pediatr. Adolesc. Med.*, 164 (5), pp. 425-431.

32. Montessori, M. (1965), *The Child and The Church*, Chantilly, E. M. Standing, p. 145.

33. Calfas, Jennifer (2017), «Do Fidget Spinners Really Help With ADHD? Nope, Experts Say», *Time. Money*, recuperado el 17 de mayo de 2017.

34. Ministry of Social Affairs and Health of Finland (2004), *Early Childhood Education and Care in Finland*, p. 14.

35. García Hoz, Víctor (1960), *Principios de pedagogía sistemática*, Madrid, Rialp, 11.ª edición.

36. Ginsburg, K., American Academy of Pediatrics, Committee on Communications, Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, «The importance of play in promoting healthy child development and maintaining Strong parent-child Bonds», *Pediatrics*, 119 (1), pp. 182-191.

37. Barkley, R. A. (1997), «Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD», *Psychol. Bull.*, 121 (1), pp. 65-94.

38. Singer, J. L. (2002), «Cognitive and affective implications of imaginative play in childhood», en Lewis M. (comp.), *Child and Adolescent Psychiatry: A comprehensive Textbook*, Philadelphia, P. A., Lippincott Williams & Wilkins, 3.ª edición, pp. 252-263.

39. Engel, S. (2011), «Children's need to know: Curiosity in schools», *Harvard Educational Review*, 81 (4), pp. 625-645.

40. Kim, K. H. (2011), «The creativity crisis: The decrease in creative thinking scores on the Torrance Tests of Creative Thinking». *Creativity Research Journal*, 23, 285-295.

41. Csikszentmihalyi, Mihaly (1975), *Beyond Boredom and Anxiety: Experiencing Flow in Work and Play*, San Francisco: Jossey-Bass.

42. Goertzel, M.G., & Goertzel, V. H. (1960), «Intellectual and emocional climate in familias producing eminente». *Gifted Child Quarterly*, 4, 59-60.

43. Johnson, J. G., Cohen, P., Kasen, S. y Brook, J. S. (2007), «Extensive Television Viewing and the Development of Attention and Learning Difficul-ties During Adolescence», *Arch. Pediatr. Adolesc. Med.*, 161 (5), pp. 480-486.

44. Honoré, C. (2008), *Bajo presión*, Barcelona, RBA.

45. Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, Madrid, Alianza Editorial, 2008 (Libro II, 3).

46. American Academy of Pediatrics, «Winter Safety Tips», 1/2, *Safekids* 11/115.

47. Flowers, W. (2007), *Ceremonia Investidura Grado Honoris Causa Universidad Andrés Bello Dr. Woodie Flowers*, 23 de octubre de 2007.

48. Según la National Sleep Fundation (Fundación Nacional del Sueño) de Estados Unidos (**http://www.sleepfoundation.org**), los niños necesitan dormir, en función de su edad, las siguientes horas durante un periodo de 24 horas:
0-2 meses: 10,5-18 horas
3-11 meses: 9-12 horas durante la noche (más 0,5-2 horas de siesta de 1-4 veces al día)
1-3 años: 12-14 horas (incluyendo una siesta de 1-3 horas)
5-12 años: 10-11 horas.

49. Touchette, E., Côté, S., Petit, D., Xuecheng, L., Boivin, M., Falissard, B., Tremblay, R. y Montplaisir, J. Y., (2009), «Short Nighttime Sleep-Duration and Hyperactivity Trajectories in Early Childhood», *Pediatrics*, 124 (5), pp. 985-993; Bernier, A., Carlson S. M., Bordeleau, B. y Carrier, J. (2010), «Relations Between Physiological and Cognitive Regulatory Systems: Infant Sleep Regulation and Subsequent Executive

Functioning», *Child Development*, 81 (6), pp. 1.739-1.752; Ednick M., Cohen, A. P., McPhail, G. L., Beebe, D., Simakajornboon, N. y Amin, R. S. (2009), «A review of the effects of sleep during the first year of life on cognitive, psychomotor, and temperament development», *Sleep*, 1 (32), pp. 1.449-1458; Beebe, D. W. (2011), «Cognitive, behavioral, and functional consequences of inadequate sleep in children and adolescents», *Pediatr. Clin. North Am.*, 58, pp. 649-665; Berger R. H., Miller A. L., Seifer, R., Cares, S. R. y Lebourgeois, M. K. (2011), «Acute sleep restriction effects on emotion responses in 30- to 36-month-old children», *J. Sleep Res.*, publicado *online* antes que en su versión en papel el 11 de octubre de 2011. **http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2869.2011.00962.x/full**. Consultado el 17 de febrero de 2012.

50. American Academy of Pediatrics (2016), «Media and Young Minds», *Pediatrics*, 138 (5), noviembre de 2016. American Academy of Pediatrics (2016), «Media Use in School-Aged Children and Adolescence», *Pediatrics*, 138 (5), noviembre de 2016.

51. Véase la **nota 35**.

52. Schmitt, M. E., Pempek, T. A., Kirkorian, H. L., Lund, A. F. y Anderson, D. R. (2008), «The effect of background television on the toy play behavior of very young children», *Child Development*, 79 (4), pp. 1.137-1.151.

53. Tanimura, M., Okuma, K. y Kyoshima, K., «Television viewing, reduced parental utterance, and delayed speech development in infants and young children», *Arch. Pediatr. Adolesc. Med.*, 161 (6), pp. 618-619; Mendelsohn, A. L. Berkule, S. B. y Tomopoulos, S. (2008), «Infant television and video exposure associated with limited parent-child verbal interactions in low socioeconomic status households», *Arch. Pediatr. Adolesc. Med.*, 162 (5), pp. 411-417; Christakis, D. A., Gilkerson, J., Richards, J. A., *et al.* (2009), «Audible television and decreced adult words, infant vocalizations, and conversational turns: a population-based study», *Arch. Pediatr. Adolesc. Med.*, 162 (5), pp. 411-417.

54. El vínculo de confianza es lo mismo que el vínculo de apego del que hemos hablado anteriormente.

55. Promethean (2012), *Educación 3.0, la revista para el aula del siglo XXI*, n.º 6, p. 28.

56. «A Silicon Valley school that doesn't compute», *New York Times* (versión digital), 22 de octubre 2011.

57. Carr, N. (2008), «Is Google Making Us Stupid?», *The Atlantic*, 301 (6). **http://www.theatlantic.com/doc/200807/google**. Extraído de Internet el 6 de octubre de 2008.

58. Saint-Éxupery, A. de (1946), *El Principito*, Barcelona, Salamandra.

59. Véase la **nota 39**.

60. Véase las notas **16** y **17**.

61. Véase la **nota 18**.

62. Planck, M. (1961), *¿Adónde va la ciencia?*, Buenos Aires, Losada.

63. «¡Qué moderno es tener tabúes!» Suplemento ES de *La Vanguardia*, 7 de agosto de 2010, p. 20.

64. Véase la **nota 27**.

65. Vandewater, E. A., Bickham, D. S. y Lee, J. H. (2006), «Time well spent? Relating television use to children's free-time activities», *Pediatrics*, 117 (2).

66. Vandewater, E. A., Bickham, D. S., Lee, J. H., Cummings, H. M., Wartella, E. A. y Rideout, V. J. (2005), «When the television is always on: heavy television exposure and young children's development», *Am. Behav. Sci.*, 48 (5), pp. 562-577.

67. También están la unidad, la verdad, la bondad, entre otras.

68. Montessori, M. (1995), *Ideas generales sobre mi método*, Buenos Aires, Losada.

69. La teoría del apego habla de la *sensitivity*, que se traduce en la capacidad de percibir las necesidades del niño en cada momento.

70. L'Ecuyer, C. (2015), «La estimulación temprana fundamentada en el método Doman en la Educación infantil en España: bases teóricas, legado y futuro», *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30 (2).

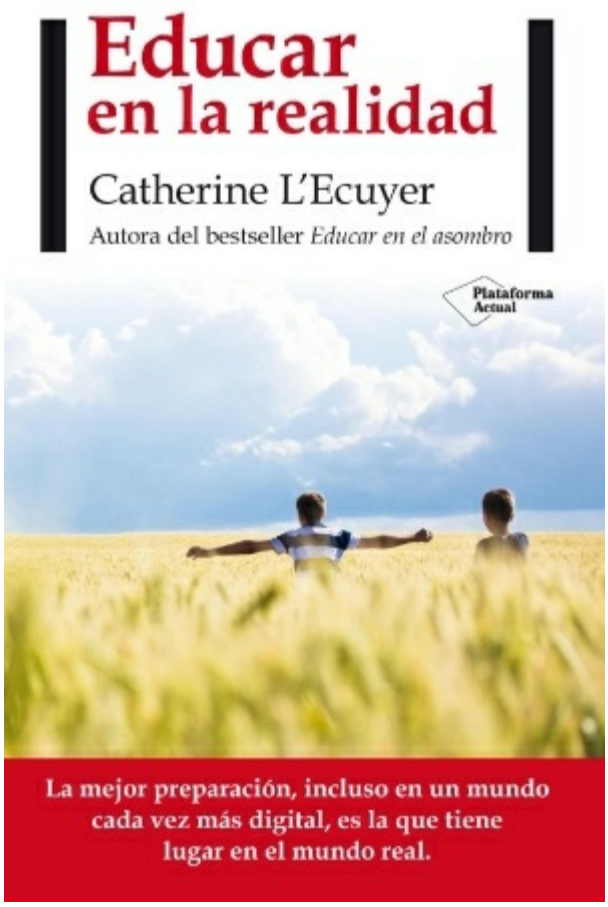
71. Véase la **nota 32**.

Su opinión es importante.
En futuras ediciones, estaremos encantados de recoger sus comentarios sobre este libro.

Por favor, háganoslos llegar a través de nuestra web:

www.plataformaeditorial.com

Plataforma Editorial planta un árbol
por cada título publicado.


Educar
en la realidad
Catherine L'Ecuyer
Autora del bestseller *Educar en el asombro*
Plataforma Actual
La mejor preparación, incluso en un mundo cada vez más digital, es la que tiene lugar en el mundo real.

Educar en la realidad

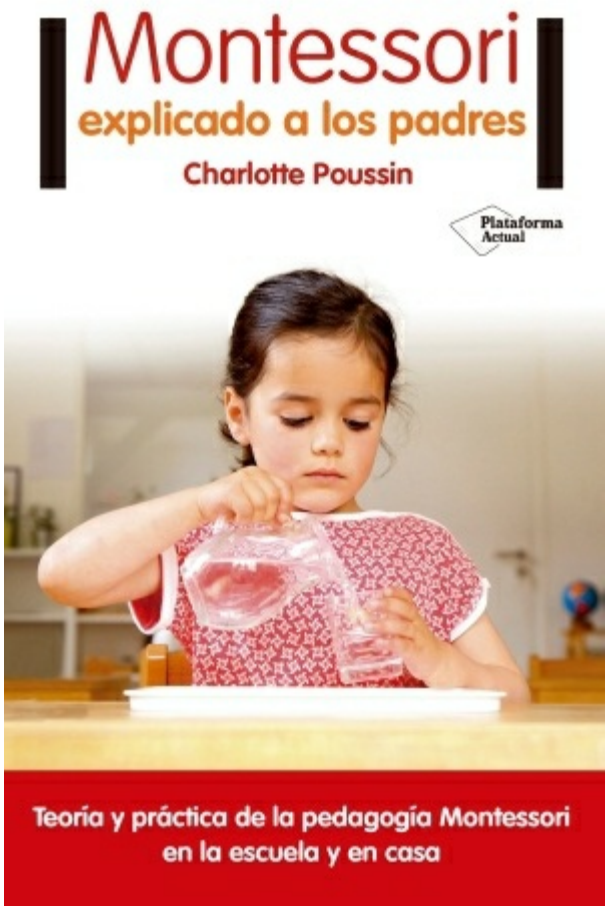
L'Ecuyer, Catherine
9788416256570
216 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

¿Cómo educar en un mundo frenético e hiperexigente?

¿Cómo conseguir que un niño, y luego un adolescente, actúe con ilusión, sea capaz de estar quieto observando con calma lo que le rodea, piense antes de actuar y esté motivado para aprender sin miedo al esfuerzo? Los niños de los últimos veinte años viven en un entorno cada vez más frenético y exigente, que por un lado ha hecho la tarea de educar más compleja, y por otro, los ha alejado de lo esencial. Vemos necesario para su futuro éxito programarlos para un sinfín de actividades que, poco a poco, les están apartando del ocio de siempre, del juego libre, de la naturaleza, del silencio, de la belleza. Su vida se ha convertido en una verdadera carrera para quemar etapas, lo que les aleja cada vez más de su propia naturaleza, de su inocencia, de sus ritmos, de su sentido del misterio. Muchos niños se están perdiendo lo mejor de la vida: descubrir el mundo, adentrarse en la realidad. Un ruido ensordecedor acalla sus preguntas, las estridentes pantallas interrumpen el aprendizaje lento de todo lo maravilloso que hay que descubrir por primera vez.

Cómpralo y empieza a leer


Montessori
explicado a los padres
Charlotte Poussin
Plataforma Actual
Teoría y práctica de la pedagogía Montessori
en la escuela y en casa

Montessori explicado a los padres

Poussin, Charlotte
9788416820702
272 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Este libro presenta la pedagogía Montessori: su historia, su teoría y su práctica, tanto en la escuela como en casa, de forma clara y simple. Charlotte Poussin, educadora Montessori, comparte su experiencia para ayudarnos a comprender este enfoque, conocer cómo se trabaja en las escuelas Montessori y aprender a aplicarlo en casa con nuestros hijos.

La pedagogía Montessori favorece la confianza en uno mismo y la autonomía, y permite que el niño avance a su ritmo al elegir sus actividades. No lo considera como un futuro adulto, que se modela, sino como una persona con todas las de la ley, a la que se acompaña con un profundo respeto. Montessori propone una enseñanza personalizada, que tiene en cuenta la necesidad natural de aprendizaje y crecimiento del niño. Ofrecerle un marco en el que pueda saciar esta sed en el momento adecuado es el mejor de los regalos que podemos hacer a nuestros hijos, el de la libertad y la paz interior.

Cómpralo y empieza a leer

Plataforma Testimonio
Tu futuro
Consejos de una Premio Nobel a los jóvenes
RITA LEVI-MONTALCINI
«La cultura no se encuentra en Internet, sino en nuestra manera de situarnos ante la pantalla.»
Del prefacio de GREGORIO LURI, filósofo y experto en educación

Tu futuro

Levi-Montalcini, Rita
9788417002909
176 Páginas

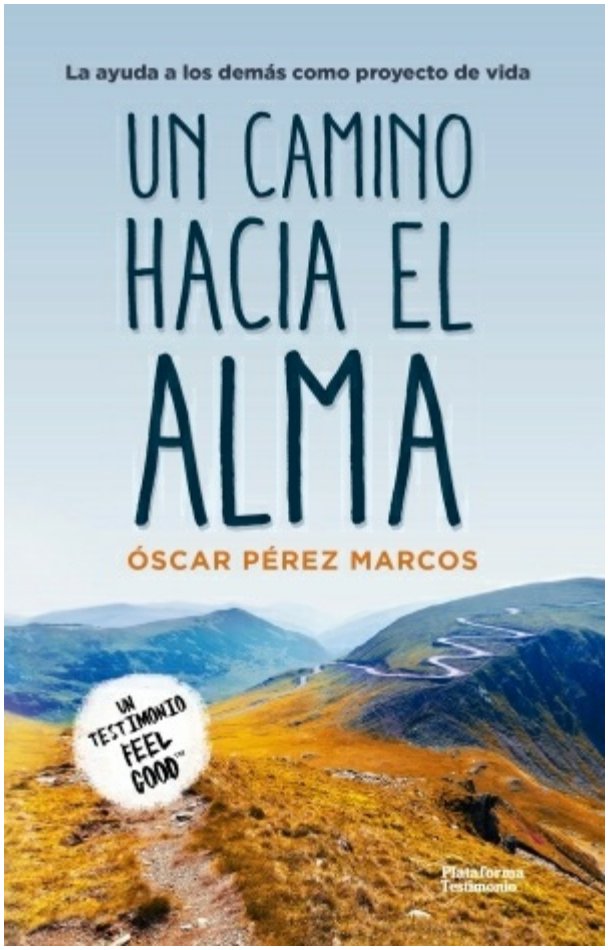
Cómpralo y empieza a leer

"Los consejos que he creído que debía darte están justificados –al menos eso espero– por la experiencia que he adquirido durante mi largo recorrido y por la viva simpatía que me inspiran los adolescentes. Al dirigirme a ti, les hablo a todos ellos. Querría ser de ayuda durante este periodo tan decisivo pero no fácil de vuestro camino, en el que os preparáis para una confrontación
directa con la vida".

Con este volumen, la Premio Nobel Rita Levi-Montalcini quiere transmitir a las generaciones más jóvenes los principios fundamentales que han inspirado su camino. Está dirigido principalmente a
los adolescentes que en este tercer milenio se preparan para ocupar su lugar no como espectadores sino como actores en el escenario mundial, y los acompaña en la difícil tarea de elegir el recorrido
que mejor se adapte a sus habilidades y a las posibilidades de llevarlo a cabo.

"Tu futuro" señala los peligros a los que están expuestos los jóvenes en la sociedad contemporánea, y sobre todo ofrece una guía para afrontar la vida con optimismo, confianza y valor.

Cómpralo y empieza a leer


La ayuda a los demás como proyecto de vida
UN CAMINO HACIA EL ALMA
ÓSCAR PÉREZ MARCOS
UN TESTIMONIO FEEL GOOD™
Plataforma Testimonio

Un camino hacia el alma

Pérez Marcos, Óscar
9788417002299
178 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Cuando era joven, el autor de "Un camino hacia el alma" no estaba satisfecho con los éxitos y los fracasos que había cosechado a lo largo de su vida: sumido en un espejismo, se resistía a abandonar sus ataduras. Tras un peregrinaje por el Camino de Santiago descubrió el valor de lo que de verdad importa: ayudar a los demás. Después de vivir en el Reino Unido, los Estados Unidos y Alemania,
el autor emprendió un nuevo itinerario: el de las ONG y los voluntariados, el de la entrega incondicional a los otros y el descubrimiento de sí mismo. Este viaje lo llevó a Ghana, donde fundó HOLA GHANA, y la India, Colombia y México, países en los que también genera impacto y canaliza voluntarios y recursos para diferentes proyectos locales.

Para el autor de este extraordinario testimonio, los libros no se escogen: cada uno llega en el momento en que más se necesita. Conforme con esta convicción, el propósito de este libro es servir como inspiración para ayudarnos a cambiar el curso de nuestras vidas. Un llamado de atención destinado a escépticos y conformistas para ir más allá de nuestra zona de confort, liberarnos de todo lo que nos limita y nos impide reinventarnos, alcanzar nuestra mejor versión e influir positivamente en quienes nos rodean.

Cómpralo y empieza a leer

Plataforma Actual
Pedro Martínez Ruiz
El arte de vivir mejor
Pequeñas enseñanzas para una vida más plena

El arte de vivir mejor

Ruiz, Pedro Martínez
9788416820436
165 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

En la vida sólo tenemos un billete de ida. Llegamos sin nada y nos vamos sin nada pero aquí dejamos nuestra huella. De nosotros depende dejar la mejor.

En este libro encontrarás herramientas, conocimientos y experiencias de autor que te ayudarán a vivir mejor.

Un libro lleno de motivación e impulso para reconocer tu propósito de vida o animarte a encontrarlo si aún no lo has descubierto. También encontrarás propuestas para salir de tu zona cómoda y llegar a donde deseas llegar. Obtendrás entusiasmo para acompañarte a conseguir tus objetivos y descubrirás la importancia de las emociones e inteligencia emocional. La importancia del sentido del humor también está presente e igualmente fortaleza para superar miedos y creencias limitantes, en definitiva, una completa guía que te hará descubrir El arte de vivir mejor.

Cómpralo y empieza a leer

Índice

Portada 2
Créditos 3
Dedicatoria 4
Epígrafe 5
Índice 6
Prólogo 8
Introducción. Niños… ¿quietos? Adolescentes… ¿motivados? 11
I. ¿Qué es el asombro? 17
1. Mamá, ¿por qué no llueve hacia arriba? 18
2. El aprendizaje se origina… ¿desde fuera o desde dentro? 21
3. Las consecuencias de la sobreestimulación 28
4. Las consecuencias sociales del modelo mecanicista 35
5. Educar 'versus' inculcar 38
II. ¿Cómo educar en el asombro? 42
6. Libertad interior: el caos controlado del juego libre 43
7. ¿Tenerlo todo? Establecer y hacer respetar los límites 50
8. La naturaleza 56
9. El respeto por sus ritmos 60
10. La hipereducación: la generación 'Baby Einstein' 65
11. La reducción de la infancia 69
12. El silencio 73
13. Humanizar la rutina: el mismo cuento por enésima vez… 79
14. El sentido del misterio 82
15. La Belleza 86
16. El feísmo 93
17. El papel de la cultura 98
Conclusión 100
Una pared de ladrillos o un mosaico hermoso 101
El ciudadano invisible 106
Bibliografía 109
Agradecimientos 115

Notas 116
Colofón 122